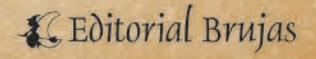


Armando Zambrano Leal

Philippe Meirieu

Pedagogía, filosofía y política





PHILIPPE MEIRIEU

Pedagogía, filosofía y política

Armando Zambrano Leal

PHILIPPE MEIRIEU
Pedagogía, filosofía y política

Colección
CONCEPTOS Y SABERES





Título:
Autor: Armando Zambrano Leal
Colección: CONCEPTOS Y SABERES

1° Edición.
Impreso en Argentina
ISBN:
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.



www.editorialbrujas.com.ar publicaciones@editorialbrujas.com.ar
Tel/fax: (0351) 4606044 / 4691616- Pasaje España 1485 Córdoba - Argentina.

Tabla de Contenido

Siglas..9

Presentación...13

Introducción...17

CAPITULO 1: LA APORIA PEDAGÓGICA....................31
La raíz de la ilustración: pedagogía como libertad.......34
La educabilidad, un principio regulador 37
Lo fenomenológico: otro y emancipación 42
La aporía pedagógica 51
La autonomía: un principio regulador 56
¿Aprendizaje y autonomía del sujeto?..........................59
Autonomía y subjetividad..63
Los desafíos educativos del sujeto................................68

CAPÍTULO 2 ÉTICA, PODER Y SABER........................73
Poder, saber y libertad 77
Poder, saber y resistencia 84
Poder, saber y autonomía 89
La llegada al concepto de pedagogía 92
En relación con las ciencias de la educación 95
Pedagogía, sujeto, libertad y autonomía 100
Modelo pedagógico de aprendizaje 103

CAPÍTULO 3: EDUCACIÓN Y LAICIDAD 107
Finalidades de la educación...115
¿Socialización, socialidad, sociabilidad? ¿Cuál
especificidad? 121
Libertad y "nacer en la norma: ¿Qué condición? 125
Valores, ¿sobre qué registro?.......................................129
Laicidad: rasgos históricos 134

Principios políticos..138
Principio sociales 141
Laicidad, educación y escuela.......................................143

CAPÍTULO 4: EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA..............147
Sujeto, ciudadano y educación 151
Saber, educación y ciudadanía 154
¿Qué saber? ¿Qué prácticas? 160
La escuela de la República 163
La escuela: ¿espacio de la democracia?........................167
El aula de clase y el aprendizaje 172
El profesor, su formación y la educación del otro 176
La escuela contra el liberalismo económico 178

Conclusión 181

Bibliografía...185

Siglas

APPOC	Apprendre… oui, mais comment Aprender… si, ¿pero cómo ?
DCM	De l'autre côté du monde : figures et légendes de la mythologie grecque Del otro lado del mundo: figuras y leyendas de la mitología Griega
DEDH	Des enfants et des hommes, Littérature et pédagogie 1 Niños y hombres; literatura y pedagogía 1
DP	Différencier la pédagogie : des objectifs à l'aide individualisée, Différencier la pédagogie : pourquoi ? Comment? Diferenciar la pedagogía: de los objetivos a la ayuda individualizada, diferenciar la pedagogía: ¿por qué? ¿cómo?
DPFM	Différencier la pédagogie : en français et en mathématiques au collège Diferenciar la pedagogía: en francés y en matemáticas en el colegio)
DVE	Deux voix pour une école Dos voces para una escuela
ERV	Émile, reviens vite… Ils sont devenus fous (Emilio, vuelve pronto… se han vuelto locos
ESMN	Enseigner, scénario pour un métier nouveau Enseñar, escenario para un nuevo oficio
FEFC	Faire l'École, faire la classe En la escuela hoy (Hacer escuela, dictar clase)
FP	Frankenstein pédagogue Frankenstein pedagogo
IPG1	Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe ? 1. Itinerario de pedagogías de grupo. ¿Aprender en grupo ? 1

LAPR	Lettres à quelques amis politiques sur la République et l'état de son école. Cartas a algunos amigos políticos sobre la República y el estado de su escuela
LCE	Le choix d'éduquer - Éthique et pédagogie La opción de educar: Ética y pedagogía)
LDM	Les devoirs à la maison Las tareas en casa
LEET	L'enfant, l'éducateur et la télécommande. El niño, el educador y el control de televisión
LEGC	L'école ou la guerre civile La escuela o la guerra civil
LEME	L'école, mode d'emploi -des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée La escuela, modo de funcionamiento. De los métodos activos a la pedagogía diferenciada
LEPGE	L'école et les parents, la grande explication La escuela y los padres de familia, la gran explicación
LET	L'envers du tableau El anverso del trablero
LJP	Lettre à un jeune professeur Carta para un joven profesor
LME	La machine-école La máquina-escuela
LMJ	Le monde n'est pas un jouet El mundo no es un juguete
LORE	L'obligation de résultats en éducation La obligación de resultados en educación
LPDE	Le pédagogue et les droits de l'enfant: histoire d'un malentendu El pedagogo y los derechos del niño: historia de un mal entendido
LPDF	La Pédagogie entre le dire et le faire La pedagogía entre el decir y el hacer
NMEE	Nous mettrons nos enfants à l'école publique... Matricularemos a nuestros hijos en la escuela pública...

OAG	Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe ? 2 Herramientas para aprender en grupo: ¿Aprender en grupo? 2
RE	Récits d'enfance Relatos de infancia
RPSR	Repères pour un monde sans repères Referencias para un mundo sin referencias

Presentación

Es particularmente difícil expresarse en una obra que habla de uno. De una parte, porque se incurre siempre en el riesgo de la inmodestia. De otra parte, porque la persona que es objeto de un trabajo es la menos adecuada para juzgar de su valor y de su pertinencia. Desde que los libros y artículos son escritos, no pertenecen más a su autor. A cada uno de apoderarse de eso y de decir cómo los recibe, cuál coherencia ve allí, lo que esto puede aportarle y en qué le contribuye, según él, para hacer avanzar la reflexión.

Es lo que hizo Armando Zambrano Leal con mis trabajos. Se lo agradezco. Ya que lo hizo con mucha precisión y rigor. En efecto, leyó y trabajó con atención mis escritos. Ningún texto importante se le escapó. No dejó a un lado ninguna referencia importante. Y, con este conjunto de documentos, sin embargo muy heterogéneos, consiguió presentar un modelo unificado: ¡era una apuesta! Lo logró y debo decir que perfectamente me encuentro allí. En el texto, a veces hasta el talento de Armando Zambrano Leal es muy grande que leyéndolo descubro nuevas perspectivas que no veía, o apenas divisaba.

Pero, lo que más me impresiona en esta obra, es la capacidad del autor para operacionalizar su reflexión. Lejos de un trabajo puramente especulativo, a mil leguas de una investigación estrictamente histórica o teórica, llega a presentar la pedagogía como un instrumento para comprender el presente y preparar el futuro. Asocia así el proyecto universitario de construcción de conocimientos con compromiso ciudadano en la Ciudad. Muestra una concepción de las ciencias de la educación sin jamás sacrificar

el rigor pero también sabe tomar en consideración las urgencias del mundo. Muestra magníficamente que si es importante ayudar a los hombres a ver claro, es también importante animarlos... Con esto es poco decir que me encuentro en esta concepción.

Philippe Meirieu
Professeur à l'Université LUMIERE-Lyon 2

Il est particulièrement difficile de s'exprimer dans un ouvrage qui parle de soi. D'une part, parce qu'on encourt toujours le risque de l'immodestie. D'autre part, parce que la personne qui est l'objet d'un travail est très mal placée pour juger de sa valeur et de sa pertinence. Dès lors que des livres et des articles sont écrits, ils n'appartiennent plus à leur auteur. À chacun de s'en emparer et de dire comment il les reçoit, quelle cohérence il y voit, ce que cela peut lui apporter et en quoi cela contribue, à ses yeux, à faire avancer la réflexion.

C'est ce qu'a fait Armando Zambrano Léal avec mes travaux. Je lui en sais gré. D'autant plus qu'il l'a fait avec, tout à la fois, beaucoup de précision et de rigueur. Il a, en effet, lu et travaillé avec attention mes écrits. Aucun texte important ne lui a échappé. Il n'a laissé de côté aucune référence majeure. Et, avec cet ensemble de documents, pourtant très hétérogènes, il a réussi à présenter un modèle unifié : c'était une gageure ! Il y est parvenu et je dois dire que je m'y retrouve parfaitement. Parfois même, le talent d'Armando Zambrano Leal est si grand que je découvre, en le lisant, des perspectives nouvelles que je n'avais pas vues, ou à peine entrevues.

Mais, ce qui m'impressionne le plus dans cet ouvrage, c'est la capacité de son auteur à opérationnaliser sa réflexion. Loin d'un travail purement spéculatif, à mille lieues d'une recherche strictement historique ou théorique, il parvient à présenter la pédagogie comme un outil pour comprendre le présent et préparer l'avenir. Il associe ainsi le projet universitaire de construction de connaissances avec l'engagement citoyen dans la Cité. Il donne à voir une conception des sciences de l'éducation qui ne sacrifie jamais la rigueur mais sait aussi prendre en compte les urgences du monde. Il montre magnifiquement que s'il est important d'aider les hommes à y voir clair, il est tout aussi important de leur donner du courage... C'est peu dire que je me retrouve dans cette conception.

Philippe Meirieu
Professeur à l'Université LUMIERE-Lyon 2

INTRODUCCIÓN
De la complejidad de un concepto a la comprensión de un pensamiento

"Allí donde un hombre sueña, profesa o poetiza, otro se levanta para interpretar"[1]

"Escribir es vivir la experiencia de construir su obra"[2]

Como complemento del libro *Philippe Meirieu: pedagogía y aprendizajes (2011),* nos hemos impuesto la tarea de proseguir nuestro ejercicio de comprensión de su pensamiento fijando para ello nuestra mirada en el momento filosófico y político. Estas dos dimensiones de su pensamiento nos permiten abarcar la totalidad de un concepto en un autor. En línea recta con el libro anterior, nos anima comprender antes que explicar o interpretar. Los dos momentos están articulados a la cuestión sobre la pedagogía y cierran la totalidad de un pensamiento en términos del círculo hermenéutico. Fieles a nuestra práctica hermenéutica en investigación nos aventuramos a penetrar un pensamiento cuyas aristas y pliegues complejizan la positividad de la pedagogía. En tal sentido, nuestra excusa es el pensamiento de un pedagogo y nuestra finalidad la compleja singularidad de la pedagogía como concepto. Sin sospecharlo, lo uno y lo otro terminaron siendo un excelente ejercicio cuyo saber nos permite seguir interrogando a la pedagogía como ciencia, concepto o discurso.

---

1 RICOEUR, Paul (1965). *De l'interprétation: essais sur Freud,* Paris, Points Seuil, p.29.

2 HESS, Remi (2003). *Produire son œuvre : le moment de la thèse*, Paris, Téraèdre, p. 150.

En efecto, a lo largo de nuestras investigaciones hemos observado la existencia de la pedagogía en este horizonte. En tanto ciencia prescribe técnicas para enseñar un saber, abordar los aprendizajes, organizar la clase y es singular por sus procedimientos. En esta condición reside su positividad. Como concepto, se nutre del ideario de los pedagogos y sus modelos. A esto se le conoce como "patrimonio pedagógico". Al narrar las formas de la educación en la sociedad y del otro es considerada un discurso. Estas tres formas de nombrarla nos impone interrogar lo siguiente: como ciencia, ¿cuál sería su racionalidad y en qué ciencias se ubicaría? En cuanto concepto, ¿cuál sería su naturaleza y qué realidad expresa? y en tanto discurso, ¿qué narraciones elabora y en qué orden? Sin lugar a dudas, la pedagogía posee estas tres características pues así lo muestran las elaboraciones teóricas. Nosotros preferimos estudiarla como concepto y discurso y nos apartamos de su racionalidad instrumental.

Su triple dimensión refleja una compleja singularidad y nos plantea un problema de orden teórico. Su naturaleza técnica nos impediría, en un momento determinado, ver sus rasgos históricos. Si la tomamos como concepto y discurso develamos sus sentidos. En tanto *ciencia* nos impediría ver la realidad humana y los momentos de la educación de un sujeto. Esta última condición reproduce un cierto poder de explicación. La pedagogía *como ciencia de la educación* tendría por finalidad explicar positivamente los comportamientos educativos. ¿Es esto suficiente como para afirmar perentoriamente que ella sea una ciencia de los dispositivos? ¿Cuál sería su método, objeto, comunidad de referencia, campo de estudio, lógica y poder? Durkheim fue uno de los primeros en afirmar que "la pedagogía no es otra cosa que la reflexión aplicada tanto metódica como posible sobre las cosas de la educación"[3] y a partir de allí se asume como la ciencia aplicada de la educación.

A demás de ser ciencia, concepto, discurso también es un campo. Para Bourdieu el campo es "una red, una configuración

---

[3] DURKHEIM Emile (1999), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Quadriage/Puf, p.10.

de relaciones objetivas entre posiciones"[4]. Allí intervienen disciplinas y la pedagogía puede ser un espacio entre formas de saber. Al interior del campo tienen lugar relaciones de poder entre sujetos y grupos. Esta condición terminaría por darle una cierta homogeneidad pero también mostraría la complejidad de su geografía. El "juego" es importante para la homogeneidad y simbólicamente necesario para la coherencia del discurso.

Dado que para algunos, la pedagogía reflexiona la práctica o mide los resultados de la educación, deviene ciencia. Cuando hace abstracción de los procedimientos es considerada un concepto. También es un concepto al mismo tenor que la didáctica o la formación[5]. Sus contenidos delimitan sus fronteras, territorialidad y especificidad. Estudiar sus contenidos, observar sus dinámicas, ir tras las huellas de sus voces es asumirla como concepto. Todo concepto tiene una existencia real, no depende de otros conceptos y gravita en un universal, nos recuerda Deleuze. Si aceptamos que la educación es la base de la socialización, la pedagogía sería, entonces, la acción que trabaja sobre el futuro de la infancia. Ella no es, por lo tanto, esotérica ni clarividente.

La noción de concepto difiere entre disciplinas. Para la Lingüística, un concepto es la representación mental de la palabra. Cuando nombramos un objeto, lo describimos. Al hacerlo, estamos en el concepto[6]. La representación que nos hacemos de las cosas se vuelve la clave del concepto; allí, en la representación, el encuentra su esencia. Para la filosofía un concepto no es la

---

[4] BOURDIEU Pierre (1992), *Réponses,* Paris, Seuil, p. 72.

[5] En este sentido, nos sumergimos en el análisis de tres conceptos: la pedagogía, la didáctica y la formación. Estas nociones tienen unos desarrollos considerables en las Ciencias de la Educación. Cf. ZAMBRANO LEAL Armando (2005) *Didáctica, pedagogía y saber¸* Bogotá, Editorial Magisterio.

[6] DE SAUSSURE Ferdinand (1972) *Cours de linguistique générale,* Paris, Payot. En su célebre texto de Lingüística General, el padre de la lingüística francesa desarrolla unas ideas sobre el concepto. Lo explica a través del circuito entre concepto e imagen acústica, entre audición y fonación. P. 28. En el mismo texto, explica igualmente el concepto a través del signo lingüístico y lo define siguiendo para ello la relación entre imagen acústica y concepto. p.99.

representación mental de la palabra sino la cosa en el mundo. Ella siempre construye conceptos. La vida, la muerte, el otro, el tiempo son conceptos vivos para el filósofo; él no se hace ninguna representación de aquellos, simplemente habita allí. Alain decía que "llamamos concepto a un género que no es más que un género; esto, en consecuencia, es una construcción abstracta que pretende ayudarnos a conocer lo real"[7]. Pero, ¿es la abstracción la condición ineluctable del concepto? Esta condición tiene muchos problemas puesto que nunca estamos solamente en el registro de la abstracción, también habitamos en la realidad. El tiempo no es una abstracción, es también una realidad; la muerte no es una abstracción, es la realidad insuperable del ser humano. ¿Tenía razón Alain al referirse a la abstracción? El concepto es abstracción al mismo tiempo que realidad, ¿Será que la pedagogía es la abstracción de la realidad educativa?

En nuestra investigaciones hemos observado cómo cada pedagogo, escuela de pensamiento o comunidad de prácticos la define según su relación con la tarea educativa. Del mismo modo, hemos constatado que para ciertos pedagogos ella se objetiva: por *objetivos*, *diferenciada*, del *vacío*, *institucional*, directiva, *no directiva*, *crítica*, liberadora, de lo *posible*, etc. Ella refleja la relación con el saber educativo ya sea de una sociedad, un individuo, una comunidad de prácticos. Nunca es la misma y su universalidad está en su singularidad. La pluralidad de definiciones y la diversidad en su objetivación plantea un problema mayor. ¿Qué es ella respecto a la educación o la formación? En esta línea, por ejemplo, la historia de *las ciencias de la educación* mostraba en los años 1960 la existencia de una pluralidad de definiciones. Mialaret iniciaba su *Introducción a la pedagogía* señalando la gran confusión que reinaba en la definición de los términos pedagogía y educación[8]. Tres décadas más tarde, un artículo publicado en la revista canadiense de *sciences de l'éducation* mostraba cinco elementos esenciales de la pedagogía.

---

[7] ALAIN (1941). *Éléments de philosophie,* Paris, Gallimard, Folio/Essais, p. 123.

[8] MIALARET Gaston (1964) *Introduction à la pédagogie,* Paris, PUF, p. 3. Cf. chapitre premier.

> "Podemos convenir que la pedagogía puede ser concebida como un discurso y una práctica de orden, con miras a asegurar la instrucción y la educación de los alumnos en el aula. Esta breve definición contiene cinco elementos que permiten establecer sus límites. Primero, la pedagogía se desarrolla en el contexto escolar, es decir en la escuela y en el aula de clase y no en el ambiente familiar. Segundo, hablar de pedagogía es poner en escena al profesor, no solamente a través de sus acciones sino también en función de sus actitudes y de sus ideas; en consecuencia no significa esto interesarse a priori en los alumnos aún si estos se encuentran en el corazón de las preocupaciones del profesor. Tercero, el concepto de pedagogía supone un trabajo frente a un colectivo de alumnos. Cuarto, ningún aprendizaje puede surgir en la desorganización total; el maestro debe crear, construir una cierta forma de orden en el aula, orden del cual se pueden analizar los mecanismos, los presupuestos, la legitimidad de su discurso. Cinco, el trabajo del profesor tiene por finalidad la instrucción y la educación de los alumnos. Instrucción en relación con ciertos contenidos culturales y educación respecto a ciertas finalidades estimadas como necesarias"[9]

La pedagogía contemporánea, la que conocemos después del nacimiento de las Ciencias de la Educación en Francia, se define como el espacio institucional de la práctica y de la teoría. Casi todas las *pedagogías* han tenido asiento en esta disciplina universitaria. Esto fue posible gracias a las luchas de los movimientos pedagógicos. Por esto mismo, si se quiere comprender la especificidad de la pedagogía respecto de las ciencias de la educación sería suficiente con leer la suma de libros, observar las tesis de doctorado, estudiar y comprender las teorías

---

[9] CHENÉ Adèle et all (1999), « *Les objets actuels de la recherche en éducation* », *Revue de Sciences de l'Éducation*, Vol. XXV, n°2, p. 403, Québec, Canada. Université de Montréal.

de referencia y sus condiciones de existencia en la universidad. En este sentido, una ojeada a la producción teórica de esta disciplina da cuenta de la correlación teórica entre su objeto y las causas sociales, políticas e institucionales que permitieron su nacimiento en 1967. En esta dirección, las investigaciones realizadas hasta la fecha dan cuenta de tal conexión[10]. Tres disciplinas son la base de la génesis de las ciencias de la educación en Francia. Se trata de la psicología, la sociología y la filosofía. Los padres fundadores de la disciplina fueron formados en la psicología (Mialaret, Debesse, Château). Cada uno de ellos defendió su tesis doctoral en esta disciplina y una segunda en otra disciplina (matemáticas). En este orden de ideas, Mialaret siguió el mismo *cursus* que los otros fundadores de las ciencias de la educación. Decía él "fuimos muy pocos los que sustentamos públicamente una tesis de doctorado en psicología o pedagogía. Debesse en 1937 sobre la *crisis de originalidad juvenil* y una segunda sobre *los métodos de estudio del adolescente*. Château defendió su tesis doctoral en 1947 sobre el *imaginario y lo real en el de juego del niño*. Yo mismo, en 1957, sobre el *aprendizaje de las matemáticas y u*na segunda tesis doctoral sobre *la selección y contratación de los profesores de matemáticas*"[11]. Observando de cerca esta narración se percibe en ellas un concepto en común: los aprendizajes del cual la investigación educativa ha sabido enriquecerse. ¿Podemos obtener de estos trabajos un horizonte determinista en la historia fundacional de las ciencias de la educación? La respuesta a esta cuestión depende de la manera cómo se llegue a leer el lugar de los aprendizajes en la historia de la disciplina.

Del lado de la sociología, las investigaciones sobre el fracaso, el logro o la democratización escolar se inspiran de los trabajos

---

[10] Numerosos son los trabajos que se produjeron en las dos décadas siguientes a la fundación de las Ciencias de la Educación. Citamos, por ejemplo, los trabajos de Philippe Meirieu, Louis Legrand y de algunos didactas como Jean-Pierre Astolfi, Gérard Vergnaud ou Michel Develay.

[11] MIALARET Gaston, « S*ouvenir et quelques batailles pour la mise en place d'un cursus en sciences de l'éducation* », in *25 ans de Sciences de l'éducation* : Bordeaux 1967-1992, Sous la direction de A. Jeannel, Clanché P. et Debarbieux E., Bordeaux, 1994, pp. 17-25.

de Durkheim y, en los años 1960, de la teoría de la reproducción de Bourdieu, sin olvidar los aportes de Baudelot y de Establet. Desde el punto de vista filosófico, las ciencias de la educación es muy jóvenes con respecto a la pedagogía social alemana[12]. Esta última se inspira, desde el siglo XVII, de la filosofía, mientras que las ciencias de la educación lo hacen a partir de la filosofía social. En esta perspectiva, Alain ocupa un lugar muy importante, lo mismo que Rousseau y Reboul.

¿El nacimiento de las ciencias de la educación provoca la pérdida del estatuto disciplinario de la pedagogía? ¿Gozó ella verdaderamente de dicho estatuto? ¿La psicopedagogía no fue acaso su condición de ciencia? En efecto, la psicopedagogía fue, ante todo, una tentativa para fundar en leyes explicativas el hecho educativo; un objetivo científico e institucional que reunía la práctica y la teoría. Pero, ¿por qué fracasó como ciencia y se transformó en ciencias de la educación?[13] En cuanto a la pedagogía, ella no tiene más que un lado práctico y lucha codo a codo, desde 1975, por obtener un estatus disciplinario. Respecto de la didáctica, la pedagogía es más problemática. Especialmente en lo que tiene que ver con los aprendizajes y la enseñanza de los saberes. ¿La pedagogía y la didáctica detentan institucionalmente un dominio sobre los aprendizajes? Si es el caso, habría que

---

[12] WULF Christoph (1995), *Les sciences de l'éducation, entre théorie et pratique*, Paris, Armand Colin. Traducido del alemán por Remi Hess.

[13] Algunos trabajos sobre la historia de las Ciencias de la Educación en Francia tienen una mirada sobre la psicopedagogía. Por ejemplo: *ROPÉ Françoise (1994) « Des savoirs aux compétences : le cas du français »*, in *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, p.65. MIALARET Gaston, « *De la psycho-pédagogie et de la pédagogie expérimentale aux sciences de l'éducation* », In *Sciences de l'éducation Sciences majeures* ; Actes du colloque d'études tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation, sous la direction de Louis Mermoz, Issy-les-Moulineaux, 1991, pp. 27-28. En este texto Mialaret afirmaba que: « El origen de esta noción no es muy precisa ; se encuentra utilizada en la pluma de muchos autores ; intenté hacer la diferencia (sin, desde luego, lograrlo) entre psicopedagogía y psicología de la educación, en particular en el capítulo sobre la psicología de la educación en el tratado de *psychologie appliquée* dirigé par M. Reuchelin » p. 27.

tener en cuenta el hecho de que los aprendizajes no son más que un lado del triángulo pedagógico, mientras que la relación con el poder se fija en el proceso de enseñanza. Así, la pedagogía presenta una extraña relación con la didáctica. Para algunos, ella no es la didáctica; para otros, ella es su práctica. "¿Y si la pedagogía no fuera solamente la didáctica de una disciplina sino el conocimiento, la experiencia, la manipulación de los dispositivos y de las mediaciones que organizan estos tres campos?"[14] Esta condición se expresa también en el hecho de que la pedagogía es afectada por otras ciencias.[15] La orientación política, económica o psicológica de la pedagogía marca inexorablemente un retorno histórico importante. Un ejemplo de esta situación se encuentra en la supuesta "psicologización" del espacio pedagógico.[16]

Pues bien, pedagogía y ciencias de la educación mantienen una relación bastante extraña. Algunas veces, la disciplina

---

[14] POTEAUX N., « *La formation des enseignants de langues entre didactique et sciences de l'éducation » Revue de didactologie des langues-cultures,* 2003/1, N° 129, p. 81.

[15] Es el caso de los aportes del Psicoanálisis. Freud y su interés por la pedagogía y la educación: su sueño de propagar en el mundo entero sus descubrimientos encontró un terreno fértil en los profesores y educadores interesados por el vínculo entre la infancia y la adolescencia», PECHBERTY Bernard, *apports actuels de la psychanalyse et l'enseignement: un éclairage » Revue de didactologie des langues-cultures*, 2003/, N° 131, p. 265.

[16] Así, en un artículo publicado en la Revista *Connexions*, encontramos la afirmación siguiente : « (…) la psychologización del espacio pedagógico correspondería a varias causas : en el registro tran-subjetivo, la psicologización del fracaso o del logro escolar permite borrar el cuestionamiento político y sociológico del sistema ; en el registro intersubjetivo , la asignación estigmatizadora y la definición de los roles permite evitar la interrogación de las prácticas y de los vínculos; en el registro interpísquico, la proyección permite, a la vez, darle sentido a lo que no es visible en la prohibición de pensar y de evacuar la angustia y la culpabilidad vividas en las dificultades de la práctica. Pero esta psicologización interpretativa también debe comprenderse como reacción a la cualificación del sentido de la práctica a través de la adopción de discursos, prácticas y métodos que subjetivan a la pedagogía en el acto.» DIET Emmanuel, « *Objectivation psychologique et perversion pédagogique » Connexions*, 81/2204- 1, p. 15.

reclama un poder sobre la pedagogía. Otras, es la pedagogía quien exige una especie de "título de propiedad" sobre el hecho educativo. Gracias al ingreso de las ciencias de la educación en la universidad francesa se ha podido discernir con mayor claridad la naturaleza de la pedagogía. Numerosos son los trabajos que dan cuenta de esta situación. La presencia de los movimientos pedagógicos en los Departamentos e Institutos de ciencias de la educación ha permitido cernir aun más la compleja singularidad de la pedagogía. Otro registro -¿positivo?- se trata de la relación entre práctica y teoría. Para los pedagogos, las ciencias de la educación son, desde todo punto de vista, un terreno fértil pues permite reflexionar su condición histórica y práctica. Para nosotros, la relación pedagogía y ciencias de la educación es fuertemente positiva. Sin la pedagogía, las ciencias de la educación no tendrían el lugar digno que ellas han sabido construir desde 1967. Sin las ciencias de la educación, los pedagogos no hubieran podido tener un espacio institucional para dar a conocer sus investigaciones, teorías y discursos. Pedagogía y ciencias de la educación tienen una relación necesaria y obligada. Del mismo modo, la didáctica tiene necesidad de la pedagogía para avanzar en sus investigaciones. Porque la pedagogía trabaja sobre el orden de la norma, la didáctica se interesa en los problemas "técnicos" del aprendizaje de un saber disciplinario. La relación entre didáctica y pedagogía es fuertemente necesaria y positiva.

En síntesis, las relaciones entre didáctica, pedagogía y ciencias de la educación nos imponen la necesidad de optar por su estudio. Dada su complejidad, siendo conscientes de las fronteras en disputa y teniendo en cuenta su historia, nos hemos interesado en comprender la visibilidad de la pedagogía en la obra escrita de un intelectual.[17] Con el fin de abordar esta complejidad,

---

[17] OURY Pascal, SIRINELLI Jean-François (1986), *Les intellectuels en France : De l'affaire Dreyfus à nos jours »,* Paris, Armand Colin. La importancia de esta obra reside en el hecho de que ella traza la historia del concepto de *intelectual.* Los autores afirmaban que el "intelectual no se define por su función y estatus sino porque interviene en el terreno de lo político y del debate sobre la "cité", de ahí dos series de características distintivas tocan la naturaleza de esta intervención así como a la naturaleza del terreno donde actúa" p. 9. Por nuestra

reconocemos haber atravesado un largo período de dudas y de luchas. Fuimos golpeados por los límites y la extensión de nuestra pregunta inicial.[18] Luego de haber encontrado el mejor camino (el diario de investigación)[19] formulamos algunas cuestiones. Estas sufrieron los efectos de nuestra propia interrogación; evolucionaron con nuestras lecturas. En definitiva, podríamos

---

parte, creemos que el desarrollo de condiciones políticas así como las luchas que realizan los *intelectuales* hoy nos obligan a redefinir este marco teórico puesto que él tiene también una ética que está en juego. El *intelectual* es también un intelectual humanista, único medio de salir de la simple controversia con los otros, el poder y las situaciones sobre las cuales el intelectual político está llamado a pronunciarse. El intelectual humanista sería la condición obligada del individuo afectado por las decisiones políticas y humanas en un mundo desgarrado por los interese proveniente de un orden no humano o egoísta. Toda afectación del poder no traduciría más que un egoísmo. Este intelectual se apartaría de su única condición política para comprometerse positivamente, a través del acto de palabra, en un combate a favor de condiciones más dignas, más humanas, el intelectual humano lucharía por un mundo más humano en lo humano; se alejaría de su práctica hedonista.

18 BOURDIEU Pierre (1984) *Homo academicus,* Paris, Minuit. « La lógica de la investigación es un engranaje de dificultades mayores o menores que nos llevan a preguntarnos, a cada momento, sobre lo que hacemos permitiendo saber cada vez más lo que uno busca ofreciéndonos la oportunidad de volver a comenzar en las respuestas, las cuales llevan a nuevas cuestiones, más fundamentales y más explícitas», p. 18.

19 Este diario fue redactado entre noviembre de 2006 y agosto de 2008. Decidimos conservarlo para una futura investigación sobre la *sabiduría del pedagogo,* trabajo que estará dedicado a la comprensión de la pedagogía de Remi Hess. Esto, porque la escritura del diario no tiene correspondencia entre las ideas pedagógicas de Philippe Meirieu y los principios pedagógicos de Remi Hess. También, porque la pedagogía del primero es muy positiva y menos la de Hess. La diferencia entre los dos reside en el hecho en que mientras Hess tiene una práctica del diario, Meirieu no la tiene. Esto es una diferencia importante y también un objeto muy valioso que permite comparar el trayecto de formación de un pedagogo. Finalmente, el objetivo de nuestra investigación sobre la pedagogía de Philippe Meirieu nos obliga a no introducir apartes de nuestro diario en el texto de esta investigación con el fin de evitar al máximo la narración. La naturaleza de nuestra investigación nos obliga también, desafortunadamente, a renunciar a esta técnica.

decir que el objeto de nuestra investigación puede resumirse en la siguiente cuestión: ¿cuál es la pedagogía de Philippe Meirieu?

Con el fin de poder responder a esta cuestión, hemos estimado que los aprendizajes son el punto de partida y el terreno de su pensamiento. Esta fue precisamente la arista que trabajamos en el libro *Philippe Meirieu: pedagogía y aprendizajes* La pedagogía en Philippe Meirieu, se construye a partir de allí. El acto de aprender es uno de los momentos fuertes de su pensamiento. De otro modo, ¿se puede llegar a ser pedagogo sin una práctica en lo real? ¿Se puede hablar de pedagogía por fuera de los aprendizajes? Porque aprender es la única manera de devenir otro[20], la pedagogía no puede ser abordada por fuera de esta pregunta y menos aún alejada del sentido que ella tiene en la práctica. Si los aprendizajes marcan el inicio de su proceso de formación, en su trayecto hemos observado la existencia de un momento filosófico sobre la educación del otro. La libertad, la autonomía marcan este momento. Al leer con atención el conjunto de su obra escrita, hemos encontrado que él entra en un discurso político. Esto es el resultado de sus compromisos institucionales y la consecuencia de su proceso de formación. A través de sus escritos hemos identificado tres momentos – aprendizaje, filosofía y política-. Estos tienen una característica singular. En primer lugar, son el resultado de su formación, la materialidad

[20] Encontramos un excelente ejemplo en el profesor Remi Hess. El conjunto de sus investigaciones cumple con dos condiciones. De un lado, la formación de sus estudiantes tiene lugar a través del diario; de otro lado, el desarrollo de una consciencia autónoma del individuo es el resultado de la confianza. Para Remi Hess el dispositivo no se limita de ninguna manera a construir objetivos pedagógicos; sino que es un medio de llevar al individuo a la toma de consciencia. La formación es más socrática que otra cosa. Su acto de escritura no reivindica para nada ninguna positividad. La libertad tampoco es un objetivo; ella existe en el individuo; se expresa a través de la experiencia y los momentos. El diálogo es fundador de otro tipo de relación con el aprendizaje. Él hace surgir el saber del otro a través de la confianza y el poder de su mirada. En definitiva, es lo pouesto de las pedagogías « activas ». La palabra cumple el rol más importante entre las personas: la construcción de una comunidad de diálogo.

de sus preocupaciones y, finalmente, la necesidad espiritual, en el sentido de contribuir a los debates sobre la educación del ciudadano. Dichos momentos son dialécticos y forjan la totalidad de un pensamiento. En este sentido, nuestro objetivo consiste en conocer mejor el proceso de formación del pedagogo, pregunta que hasta el momento ha tenido pocos desarrollos. Con frecuencia, se dice de alguien que es pedagogo porque ha creado un dispositivo de aprendizaje o porque el espíritu del pedagogo se expresa en la relación teoría-práctica, porque no es didacta.

Nuestro trabajo metodológico retoma el circuito de la hermenéutica, la fenomenología y la dialéctica y fue surgiendo en la medida en que avanzábamos en nuestras lecturas y análisis. Este trabajo alcanzó mayor claridad a través del concepto de *momento*. En este plano, los aportes de Remi Hess[21] y la lectura de uno de los textos célebres de Henri Lefebvre, *La suma y el resto* (*La Somme et le reste, 1989),* fueron decisivos.

En lo que respecta la estructura del texto, encontramos los siguientes capítulos. En el primero centramos nuestras energías en la aporía pedagógica. En el segundo abordamos la ética, el poder y el saber. Como tercer eje fijamos nuestra mirada en la relación educación y laicidad y concluimos con la educación y la ciudadanía. Los dos primeros capítulos dan cuenta del momento filosófico mientras que el tercero y cuarto están dedicados al momento político de nuestro pedagogo.

Toda la obra de Philippe Meirieu sigue una línea muy poco circular. Su pensamiento es tributario de una lógica de la

---

[21] En colaboración con Gabriele Weigand, Remi Hess desarrolló un marco teórico de referencia sobre el momento. Supo plantear la cuestión fundamental de la pedagogía. A manera de ejemplo encontramos un avance en un libro colectivo « *L'éducation tout au long de la vie : une théorie de l'expérience comme processus d'apprentissage et de connaissance* » in *L'éducation tout au long de la vie*, sous la direction de Colin Lucette et Le Grand Jean-Louis, Paris, Anthropos, 2008, pp. 20-21. Esto lo encontraremos también en Hess Remi et Illiade Kareen, *Janusz Korczak, Les moments pédagogiques* », Paris, Anthropos, 2006. Así como « *La relation pédagogique »,* Paris, Anthropos, 2007, chapitre VIII.

razón donde la génesis de los objetos de pensamiento prosigue el proceso normal del espíritu racional. Los tres momentos de su pensamiento encajan unos con otros y permiten constatar que la pedagogía es un concepto positivo para reflexionar las prácticas del aprendizaje, las finalidades en términos de libertad y de autonomía. Por otro lado, este concepto cumple una función política de resistencia pública. Es en el continuum de esta lógica que la pedagogía aparece a nuestros ojos bajo la forma de una noción complejamente singular.

Finalmente, el conjunto de este trabajo es un ejercicio espiritual en el sentido en que nos hemos impuesto estudiar el pensamiento de un pedagogo y, en consecuencia, conocer el contexto contemporáneo de la pedagogía francesa. Por esto mismo no se trata de decir aquí lo *verdadero* o *falso* de una pedagogía, sino de analizar un concepto a través de un pensamiento. Así, como Jacques Rancière[22] analizó lo que fue el marxismo para Althusser más que demostrar que él no era marxista, no hemos querido saber si Philippe Meirieu es o no un pedagogo sino comprender cuál es su discurso sobre pedagogía.

---

[22] RANCIÈRE, Jacques (1974) *La leçon d'Althusser,* Paris, Gallimard, pp. 11-12.

CAPITULO 1: LA APORIA PEDAGÓGICA

"Me pregunto, cómo ha producido éste hombre su rostro de adulto o de adulto mayor a partir de su rostro de infancia"[23]*

Producto de las múltiples experiencias vividas en su formación intelectual, en los años 1990 Philippe Meirieu emprendería la reflexión ética del acto pedagógico. Esto tiene como punto de partida la cuestión ontológica del sujeto traducida como *preocupación de sí y preocupación por el otro,* descubrimiento importante en su adolescencia. Retoma dicha cuestión para nutrir filosóficamente el principio de educabilidad. En su edad adulta, gracias a la investigación sobre los aprendizajes, las tipologías de grupo, la militancia en la pedagogía por objetivos y la pedagogía diferenciada, los debates sostenidos contra especialistas de la educación y filósofos republicanos, el encuentro personal con el filósofo Emmanuel Lévinas en 1991, la lectura de la obra de Vladimir Jankélévitch y de Paul Ricoeur alimentarían su interés por la ética. También ciertos eventos culturales como la película el *círculo de los poetas muertos*; filme que lo llevaría a organizar un gran debate público en el Centro Cultural de Saint Jean (Lyon). Igualmente, el debate social sobre el porte del velo (hidjab) de las mujeres árabes en la escuela, la participación en el proyecto de integración y del logro escolar (convertido en un objetivo político de la izquierda). Todo esto nutriría su reflexión pedagógica. Libertad, autonomía, ética y poder entrarían de lleno en sus reflexiones.

---

[23] LEFEBVRE Henri (1989), *La somme et le reste,* Paris, Méridiens Klincksieck, p. 348.

Es justo advertir que la pedagogía diferenciada lo apartaría de los objetivos pedagógicos y sería un fuerte contradictor de la didáctica. A partir de aquí, su pedagogía tendría por concepto clave a la *diferencia*. No obstante su formación filosófica, el principio de educabilidad aparecía en el momento anterior estrechamente unido al aprendizaje. Este principio era para él una especie de *racionalidad instrumental*[24]. Creemos que fue así porque le interesaba más conocer las condiciones escolares del aprendizaje y menos los principios filosóficos que lo sustentan. En este segundo momento se aproximaría a la ética para explicar cómo la *diferencia* es un asunto pedagógico y una realidad escolar. Así, lee a Louis Legrand en quien encontraría los fundamentos pedagógicos de la *pedagogía diferenciada,* consulta a los psicólogos sociales, pedagogos y filósofos con el fin de construir un discurso escolar e institucional renovado.

La cuestión ética en este segundo momento también fue producto de la reflexión sobre su propio proceso de formación y un esfuerzo por hacer explícitas sus ideas pedagógicas. Esta cuestión cubre un conjunto de problemas ligados con la finalidad de la educación sobre tres pilares: libertad, autonomía y ética. Meirieu plantea el siguiente razonamiento: no hay libertad que no esté vinculada con la autonomía del individuo; no hay poder en la pedagogía que no sea objeto de reflexión respecto de la libertad y la autonomía.

Desde el punto de vista pedagógico, nos preguntamos si ¿la libertad y la autonomía están fuertemente vinculadas con el ejercicio del poder? Esta cuestión resume la opción de educar y da inicio, según nuestro análisis, al segundo momento de su trayecto

---

[24] SCHÖN A. Donal (1998), *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan,* Barcelona, Paidós, p. 40. « La racionalidad técnica aparece como un discurso del positivismo. Es la doctrina filosófica que en el siglo XIX con los resultados de la ciencia y la tecnología se convierte en un movimiento social el cual aspiraba a la aplicación del saber de la ciencia y de la tecnología en beneficio del bienestar de la humanidad. La racionalidad técnica es la epistemología positiva de la práctica».

intelectual. Específicamente, a partir de 1990, P. Meirieu inicia una reflexión ética sobre los aprendizajes y la educación del otro, de ahí que la pedagogía sea para él un discurso reflexivo. Aún más, la *preocupación de sí y la preocupación por el otro* están presente en este discurso y unida a la *heteronomía*; la presencia del *Otro* como rostro. Ella es subyacente a su pensamiento y le permite forjar una reflexión fenomenológica. La *difícil libertad* tendría una importancia crucial en su reflexión filosófica. *Autonomía y libertad,* siempre se expresan en la relación intersubjetiva. Cuando reflexiona la libertad acude a la pedagogía y a través de ella piensa la autonomía del sujeto. Aquí, una vez más, recurre al principio de la *educabilidad* para mostrar la importancia de los aprendizajes y el objetivo de la pedagogía. Este segundo momento nos permite constatar que él adopta una postura más filosófica que instrumental de la pedagogía y se deslinda de la *razón instrumental* para entrar en el *momento pedagógico*[25].

Durante ésta década construyó un discurso diferente de la pedagogía siendo importante la *consciencia de sí*. Apoyado en Kant y Lévinas buscaría comprender la libertad y la autonomía. P. Meirieu toma una cierta distancia de los dispositivos para analizar las cuestiones éticas de la acción. No obstante, el dispositivo sigue siendo un terreno fértil, una materialidad, una física, un mecanismo de apoyo en sus reflexiones axiológicas y desafíos de la educación. Se apoya en esto para comprender el sentido del acto pedagógico y la finalidad de la educación. La distancia que aquí mostramos se presenta a nuestros ojos como una sabia decisión cuyos efectos fueron muy positivos para la literatura pedagógica de su época.

---

[25] HESS Remi et WEIGAND Gabriele (2007), *La relation pédagogique*, Paris, Anthropos, Este texto está citado en el libro *La pédagogie entre le dire et le faire,* Paris, Esf, 1995, p. 55. « Habíamos terminado la redacción de este libro cuando tuvimos conocimiento de la obra de Remi Hess et Gabriele Weigand, *La relation pédagogique*, Paris, Armand Colin, qui introduit également le concept de *moment pédagogique »,* p. 55.

La raíz de la ilustración: pedagogía como libertad

La modernidad pedagógica[26] encuentra sus raíces en la ilustración, especialmente en los conceptos de *libertad* y de *autonomía*. Para Emmanuel Kant, la libertad se define como la capacidad que tiene todo individuo de servirse de su propio entendimiento. *Sapere aude*[27] expresa el acto de la razón, el entendimiento y las facultades del juicio en el orden de la razón práctica y de la razón crítica[28]. Para este filósofo, la libertad es de uso público y privado. Ella es pública cuando el individuo es capaz de expresar su pensamiento; es privada si sigue los preceptos de la institución. Kant afirmaba que vivimos una época de ilustración puesto que aún falta tiempo para que las personas sean capaces de servirse de su propio entendimiento. Salir de la minoría de edad es propio de la razón ilustrada. La ilustración pone al individuo y la sociedad en el centro de las acciones; marca la separación entre el mito y la superstición[29]. La razón vuelve autónomo y libre al ser humano.

A partir la ilustración la educación es razón. De ella nace la

---

[26] HAMELINE Daniel (1999), « Modernité et éducation » in *Éducation et philosophie : Approches contemporaines*, Sous la direction de Jean Houssaye, Paris, Esf. También el texto de Philippe Meirieu, « Le pédagogue et les défis de la modernité », in *Le pédagogue et la modernité,* Actes du Colloque d'Angers 9-11 juillet 1996, sous la direction de Michel Soëtard et Christina Jamet, Neuchâtel, Suisse, Peter Lang, 1998. pp. 9-35.

[27] RICOEUR Paul (1990), *Soi-même comme un autre,* Paris, Editions du Seuil, p. 321. «La misma idea de otro bifurca, según dos direcciones opuestas, en correlación con dos formas del maestro: El uno, que tiene por frente a frente al esclavo, el otro, el maestro de justicia teniendo frente a frente al discípulo. Es la autonomía de este último la que hay que integrar a la autonomía (…) ¡Atrévete a aprender, degustar, saborear por tí mismo!».

[28] KANT Emmanuel (1983), F*undamentación de la metafísica de las costumbres,* Madrid, Espasa Calpe, pp. 15-24.

[29] GADAMER Hans-Georg (1997), *Mito y Razón*, Barcelona, Paidós. « El mito está concebido aquí como el concepto opuesto a la explicación racional del mundo. La imagen científica del mundo se comprende ella misma como disolución mítica del mundo», p. 14.

positividad de la acción pedagógica, pues lograr que el individuo sea libre y autónomo es su objeto. Sobre esta base, los principios republicanos de *igualdad, libertad y fraternidad* definirían los objetivos de la escuela de la República, las tipologías pedagógicas, las acciones y las políticas públicas escolares. Houssaye mostraba en 1990 hasta qué punto estos principios sirvieron para regular el acto pedagógico y permitieron una masificación de los estilos educativos. Particularmente, los valores de la escuela son definidos a partir de estos tres principios republicanos. "Toda pedagogía elabora un proyecto colectivo que permite una cohesión del grupo en función de la orientación de la sociedad y, en consecuencia, de la educación"[30]. Es justo señalar cómo toda pedagogía es un instrumento de poder y de libertad; toda libertad es un discurso mezclado de prácticas, una experiencia de saber y una aspiración política hacia la autonomía.

Desde la lógica de la razón, la educación busca apartar a las personas de la superstición. La autonomía como saber instituido[31] alimenta la libertad instituida e instituyente. Lograr que una persona sea autónoma es instituir la libertad y esta es instituyente como principio pedagógico. El discurso instituido de la libertad es la base del saber pedagógico y legitima sus prácticas pues para educar se requiere de saberes. Estos se definen por la libertad instituyente: aprender para ser libres. El discurso pedagógico en la modernidad se rige por estos dos principios. El

---

[30] HOUSSAYE Jean (1992), *Les valeurs à l'école,* Paris, Puf, p. 85. En este texto se clasifica a las « pedagogías » siguiendo para ello los principios de *libertad, igualdad y fraternidad*. En el premier principio, ubica a las pedagogías libertarias; en el segundo a las « pedagogías igualitarias » por ejemplo la pedagogía diferenciada; en el tercero reconoce a las « pedagogías de la fraternidad ». En esta se encontraría la « pedagogía de Paulo Freire » como una pedagogía fraternal asunto que es discutible pues este pedagogo latinoamericano desarrolla una pedagogía política crítica y no burguesa La fraternidad debe ser leída como un esfuerzo social burgués soportado por los principios de cohesión política; mientras que para Freire la fraternidad es un acto revolucionario de los excluidos. ¿Cómo se entiende la fraternidad en una organización social?

[31] CASTORIADIS Cornelius (2002), *Sujet et vérité dans le monde social-historique,* Séminaire 1986-1987, La création humaine I, Paris, Seuil, p. 167.

hombre es libre si aprende a servirse de su propio entendimiento; es autónomo en el ejercicio de la libertad pública. El saber libera y forja la autonomía en las personas; una persona es libre si es autónoma. La una y la otra afloran en el pensamiento crítico. Saber reflexionar, saber comprender, saber argumentar es poseer pensamiento autónomo. La palabra libre muestra el nivel de autonomía de un sujeto. Toda pedagogía anticipa esto y se apoya en los saberes. Todo saber es liberador si logra promover en el individuo un aprendizaje autónomo y si anticipa un pensamiento crítico.

Siguiendo este principio, a partir de 1990 la obra pedagógica de Philippe Meirieu se desarrollaría en dirección de la libertad, la autonomía y la ética. Cuatro textos constituirán la base de esta nueva etapa intelectual en su vida. *La opción de educar: ética y pedagogía (1991); Emilio, vuelve pronto... se han vuelto locos (1992), la Pedagogía entre el decir y el hacer: el coraje del recomenzar (1995) y Frankenstein pedagogo (1996).* ¿Cuál es el orden de este nuevo discurso? ante todo, considera que la pedagogía es una promoción de lo humano ubicándose, así, en el pensamiento moderno e ilustrado. Recurre al pensamiento ilustrado de la razón para introducir una libertad en actos. De acuerdo con los preceptos de la autonomía: resistir para liberar, encerrar para redimir y enseñar para aprender el mostraría la asimetría pedagógica.

> "Educar es precisamente, promover lo humano y construir la humanidad (...) y esto en los dos sentidos del término: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que la humanidad ha elaborado como lo más humano; la humanidad para todos nosotros como comunidad donde se comparte el conjunto de lo que nos hace más humanos" (LCE. p. 30)

Debido al lugar que ocupa el sujeto en la acción pedagógica, la actividad liberadora del profesor y la potencia del principio de educabilidad y su mirada humana sobre el futuro del otro, la promoción de lo humano deviene sustancial en su discurso. La educabilidad le permite tener una mayor comprensión de la

función del dispositivo pedagógico. Se trata de la convicción que debe tener el profesor respecto de la libertad del otro. De hecho, el logro escolar es la finalidad última del profesor y promueve la libertad del alumno. La educabilidad es una esperanza en relación con el porvenir del otro incluso más allá de la técnica; ella la envuelve y anima al profesor a insistir humanamente en en la bondad de la pedagogía. Por este motivo, la educabilidad en su pensamiento es anticipación pedagógica. Estar convencido para actuar, siempre dispuesto a comprender el misterio del encuentro con el otro.

> “si estoy convencido de que el sujeto puede ser formado, puedo siempre descubrir algún logro anterior ne él sobre el cual apoyarme, algún indicio, incluso oculto, para alimentar mi convicción” (LCE. p. 34)

La educabilidad, un principio regulador

En efecto, como resultado de los debates sostenidos contra algunos filósofos y pedagogos republicanos[32], P. Meirieu inicia un trabajo de comprensión de la pedagogía separándose por algunos instantes de la racionalidad sin renunciar del todo a los dispositivos. Él descubre en el acto pedagógico una contradicción irresoluble y al mismo tiempo positiva: se trata de la educación como *domesticación* y de la educación como *emancipación*. A partir de aquí toma consciencia de la contradicción entre instruir y emancipar, liberar y retener, encerrar y redimir. Esta contradicción será fecunda en sus trabajos y beneficiosa para el principio de la educabilidad. En este segundo momento se aparta de la actividad instrumental para entrar en filosofía y es clave en una definición

[32] Meirieu hace un balance de los debates que tuvieron lugar entre 1980 y 1990 y fue publicado en el libro *Emile, reviens vite… ils sont devenus fous*, pp. 23-33. « En este libro intenta demostrar que detrás de los ataques contra las ciencias de la educación y, particularmente las críticas contra la pedagogía se evidencia un cuestionamiento contra la democratización del sistema educativo francés, cuestionamiento que remite a un grave problema de sociedad.» (p.23).

menos instrumental de la pedagogía. P. Meirieu muestra, de otro lado, la paradoja de lo verdadero y de lo falso. Aún más, se separa de la instrumentación para detenerse a comprender el misterio ontológico de la libertad y de la autonomía. Parece ser que este esfuerzo intelectual surge en un momento fecundo de reflexión sobre la práctica. En efecto, en este periodo cumplía ya funciones universitarias, había comprendido la realidad de los aprendizajes y tenía la responsabilidad de los cursos de pedagogía en el ISPEF. Era una época donde la filosofía, sociología y psicología[33] nutría la reflexión sobre los aprendizajes. El retorno a la pedagogía como filosofía le impuso emprender un trabajo crítico-epistemológico. Esto tuvo como resultado la radical existencia de la aporía[34] entre pedagogía y libertad. Para P. Meirieu, la pedagogía, a la vez, libera a los individuos -función ética-, encierra al individuo,- función práctica- y aparta de la superstición a las personas -función axiológica-.

> "La pedagogía pretende liberar y lo único que hace es esclavizar; entre más el pedagogo esté convencido de la importancia de su función, más se compromete; entre más inventa nuevos métodos más se vuelve peligroso. Lo peor de los pedagogos es lo mejor y lo mejor es lo peor" (ERV. P. 51)

Según él, la educabilidad es la fuente de la acción pedagógica e introduce la noción de *ser-para-sí* descubriendo

---

[33] En efecto, en la década 1990-1999 escribe algunos textos menores. *Histoire et actualité de la pédagogie : repères théoriques et bibliographiques, Outil de base pour la recherche en éducation ;* Université Lumière Lyon 2, ISPEF, septembre 1994. *Le transfert de Connaissances en formation initiale et en formation continue,* en collaboration avec Michel Develay, Christine Durant et Yves Mariani, Actes du Colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2, ISPEF, septembre 29 au 2 octobre, 1995.

[34] La noción de aporía remite a lo cerrado, a un obstáculo que nos impide salir, a la presencia-ausencia, una resistencia abierta, un límite y su apertura, un atravesar, capacidad, prueba y superación. La aporía se instala con Aristóteles en su texto de la Physique IV (217b). DERRIDA Jacques (1998) *Aporía: Morir-esperarse (en) « los límites de la verdad*, Barcelona, Paidós, pp.30-33.

allí la energética de la acción. El acto de enseñar y el acto de aprender fijan las antípodas de la pedagogía. Un profesor puede organizar perfectamente el dispositivo didáctico y no lograr que los alumnos aprendan o puede ser modesto en relación con el dispositivo y hacer que el otro aprenda. Según Meirieu, no es el dispositivo la causa del logro o del fracaso escolar; sino la disposición por el otro, sus aprendizajes y sus dificultades. En sus escritos, la relación alumno-profesor anuncia ya una mirada fenomenológica. P. Meirieu fija su mirada en la disposición del sujeto para esclarecer la relación pedagógica. Él observa aquí el acto de resistencia. Esta resistencia les exige a los pedagogos no abdicar el principio de educabilidad, no renunciar a los desafíos de la libertad del otro, no separarse de la difícil libertad y hacer de la resistencia una ocasión de aprendizaje y de libertad. Renunciar a ella le impediría al profesor hacer obra de educación, promover una libertad posible y una autonomía consciente. Para Meirieu, enseñar es siempre tener presente el logro escolar del otro.

> "No hay, en consecuencia, "ser-para-mi que no sea también un "ser-para-el-otro": querer aprender, es creer en la confianza que del otro tiene en mí" (LCE. p. 39)

Pero, ¿de dónde proviene esta necesidad de comprender la pedagogía en relación con la libertad? Según nosotros, de la lectura de Emmanuel Lévinas. En efecto, este filósofo postulaba que la libertad es una responsabilidad compartida, ella se funda sobre la confianza y la *no reciprocidad*. La responsabilidad frente al otro teje una relación ontológica sin que ella sea anulada por Dios[35]. La confianza aparece como el mecanismo de la heteronomía, el vínculo entre la individualidad y la subjetividad. Compartir con el otro no se deduce de una objetivación sino de una convicción puramente ética. Que esta responsabilidad engendre siempre en el profesor un esfuerzo en relación con la libertad del otro, explica por qué P. Meirieu se aferra a una noción moral al mismo

---

[35] LEVINAS Emmanuel (1976) *Difficile liberté*, Paris, Albin Michel, p. 40. «La responsabilidad personal respecto del hombre es tal que Dios no puede anularla».

tiempo que reconoce la importancia de la confianza. Emmanuel Lévinas nos dice, una vez más, que "hablar, es al mismo tiempo conocer al otro, dejarse reconocer por él. El otro no es solamente conocido, él es reconocido. No es solamente nombrado, sino también invocado. Para decirlo en términos gramáticos, el otro no es nominativo, sino vocativo"[36]. La perspectiva ética obliga a Philippe Meirieu a establecer una lectura fenomenológica de la relación alumno-profesor. El alumno aparece en su discurso como *mirada*; ocupa un lugar y es objeto de una consideración emocionante. El encuentro entre el profesor y el alumno es la fuente del *vocativo*, un reconocimiento del otro. El Otro es la expresión de la potente libertad; acogerlo es expresarle una hospitalidad sin límites. Todos los textos escritos por P. Meirieu durante este periodo prosiguen este aspecto ontológico del encuentro entre el profesor y el alumno. Esta lectura moral y ética de la libertad por medio del reconocimiento del otro le impone a él la elaboración de un nuevo discurso a partir de la confianza. El se separa, en efecto, de la *razón pura* para abordar la responsabilidad negativa. Esta negatividad marca de entrada una nueva mirada ética; ella es también práctica. Negatividad que se expresa por medio de la confianza ontológica entre sujetos; por el conector discursivo del "sujeto-para-el-otro" y del "sujeto-para-sí".

> "Somos capaces, en efecto, sin correr mucho peligro para nuestra profesión, de aceptar que aquel que con quien hemos tenido buenos resultados escolares nos olvide o nos niegue, pero no aceptamos que resista o nos rechace (...) es en esta aceptación donde se encuentra, sino la sabiduría, por lo menos la sobrevivencia del proyecto de educar" (LCE. p. 47)

La confianza en la acción educativa y a *fortiori* en el acto de aprender, le impone al educador la obligación de tener una voluntad positiva respecto de las capacidades del otro. El alumno, aquí, encuentra su condición de ser; deviene sujeto de

[36] Ibi. p. 22.

reconocimiento. Paradójicamente, el fracaso de esta iniciativa es soportable. Del lado del educador, éste debe hacer *como sí*, comprometerse en lo positivo de la acción pedagógica, impulsar a través del acto una confianza que engrandece. La libertad es un asunto de coraje, confianza y certeza en la historia del otro. Ella reclama del educador *el coraje del recomenzar*[37], no abdicar en la educación del otro y la humanidad del encuentro. Contribuir en la educación del alumno, ayudarlo a devenir Otro, es para él un desafío pedagógico mayor y el *coraje es* una exigencia ética; es permitir una libertad sólida.

> "El *como* sí es el único medio de "hacer frente", hacerle frente a sí mismo y a los otros, no renegar nada en lo que creemos aún sabiendo la infinita precariedad de las cosas en nuestra extrema debilidad. Para el educador, hacer *como sí* es, probablemente, la manifestación del verdadero coraje de educar lanzándose en la empresa con todas sus fuerzas y su imaginación, el coraje de reconocer el poco peso de su acción respecto al juego complejo de sus influencias físicas y sociales y la libertad que buscamos precisamente constituir, el coraje de reconocer su fracaso sin llegar a desesperarse". (LCE. p. 48)

En efecto, la confianza en el educador es un descubrimiento diario de la misma forma que lo es la libertad respecto de la autonomía; ella es su existencia posible. Esta confianza se presenta a los ojos del pedagogo como el único indicio posible; es un mecanismo ético capaz de salvarlo de toda implicación técnica. Es en este sentido como la *apuesta de la educabilidad* penetra el misterio de la libertad a través de la confianza expresada y la acción razonada. Este principio muestra, una vez más, el retorno que hace P. Meirieu hacia la filosofía del rostro. Este rostro es la entrada en la confianza y la puntada del sí-mismo. El afirma:

---

[37] Vemos aquí, a través del coraje del recomenzar, que nuestro pedagogo se aferra a Vladimir Jankélévitch, particularmente de su obra L*e je-ne-sais-quoi et le presque-rien 3 Tomes,* Paris, Editions du Seuil, 1980.

> “La apuesta de la educabilidad puede llegar a ser manipulación y la no-reciprocidad convertirse en insuficiencia. Estos dos principios parecen necesitarse mutuamente y al mismo tiempo ser peligrosos el uno sin el otro”. (LCE. p. 59)

> “Educar es siempre, cualquiera sea la gimnasia ideológica de uno para camuflar esta función social, una operación que consiste en adaptar a los individuos a un medio, prepararlos para el ejercicio de los roles sociales, cuyos contenidos están siempre, más o menos determinados, inclusive cuando hoy sabemos que la sociedad no decide completamente quiénes deben ejercerlos. Es también anticipar. Es hacer posible el surgimiento del otro, inclusive si este otro debe oponerse al educador y rechazar la formación que él le ha impuesto”. (LCE. p. 61)

En definitiva, la cuestión de la libertad aparece en el discurso pedagógico de Philippe Meirieu como registro fenomenológico. La noción de *otro* es objetivada por la pedagogía. La confianza es la esencia del acto pedagógico e impone un registro ético para oponerse a la manipulación o a la desesperanza. Este registro fenomenológico se expresa también por medio de la *educabilidad* siendo el otro reconocido en su radical diferencia. La *no-reciprocidad* hace del educador un sujeto ético y la *libertad* un sujeto emancipador. Curiosamente, en Philippe Meirieu este último concepto está unido al concepto de otro y de heteronomía. Es a partir de aquí que surge en su espíritu el esfuerzo ontológico por comprender el lugar de la ética, el concepto de otro y su manipulación.

Lo fenomenológico: otro y emancipación

La mirada fenomenológica adoptada después de 1990 por él lo conduce adoptar una concepción de la pedagogía muy diferente a la que describimos en el anterior momento. En los años 1980, la pedagogía aparece en su espíritu como dispositivo,

toma forma en la práctica de enseñanza y aprendizaje y era un dispositivo metodológico. De hecho, cuando hablaba de grupo de aprendizaje, metacognición o situación problema, Philippe Meirieu adoptaba un punto de vista positivista. Esta idea cambiaría en los años 1990, gracias a la lectura juiciosa que hace de los filósofos Emmanuel Lévinas, Vladimir Jankélévitch y Paul Ricoeur. Así mismo, haber encarado los debates provenientes de la pluma del filósofo Alain Finkielkraut le permite descubrir el concepto de libertad y de universalidad. No niega la universalidad sino que la integra a la cuestión del otro. Ve en ellas la finalidad de una pedagogía centrada en el devenir del otro. Al mismo tiempo, devela la contradicción entre instruir y liberar, educar y emancipar. Para él, esta contradicción tiene lugar en el registro universal del saber. ¿Si el acto de educar postula la emancipación del otro, por qué hay que retenerlo? ¿A qué precio hay que restringir nuestra libertad para que el otro pueda ser libre? Frente a esto reconoce como necesario suspender por un momento la libertad. Según él, el acto de enseñar, es una ocasión para suspender el deseo y limitar la opinión. Enseñar es mostrar una manera de aprender; es también la formación de un sujeto para la vida y aprender es materializa la libertad y la autonomía. ¿Se trata del reconocimiento del esclavismo pedagógico? ¿Hay que vivir a cada momento esta condición humana expresada en la figura del amo y del esclavo?[38] ¿Es necesaria esta relación en el discurso pedagógico? Estas cuestiones nos permiten ver a un pedagogo que busca comprender su propia práctica y significan para él volver sobre su propia libertad; a la difícil libertad que ya había experimentado en su adolescencia. Ellas muestran una de las cuestiones más complejas de la filosofía de la educación y que nosotros planteamos en los siguientes términos: ¿El acceso a la libertad es posible solamente a través del saber? ¿Debido a la responsabilidad adquirida, aprender no sería, en última instancia, la negación de dicha libertad?

---

[38] Una vez más, la relación maestro-esclavo aparece en el discurso de Philippe Meirieu. Se apoyará con frecuencia en este texto no solamente para reflexionar la reminiscencia, sino también para anunciar la finalidad de todo aprendizaje: un sujeto es libre en el saber. Platon, (2003), « *Menon ou de la virtud* », Dialogues, México, Porrúa, pp. 287-321.

Tratándose de la libertad del otro, emprende la reflexión sobre la heteronomía[39]. Se trata de ser responsable del otro como sujeto capaz de autonomía y de libertad. Se opone a los particularismos y descubre el pensamiento de Ferry y de Dalton, propone una educación centrada sobre la cultura universal y una práctica en la diferencia y la individualidad. Por esto mismo, el concepto de *Otro* fija su entrada en la fenomenología. A pesar de esto, no se apoyaría ni en Heidegger ni en Husserl. Desconoce los trabajos de estos filósofos. Pasa directamente a la obra de Lévinas, Jankélévtch y Ricoeur. Con la lectura de estos filósofos, nuestro pedagogo ganaría en pensamiento pero no lograría separarse totalmente de la racionalidad instrumental. Lo instrumental le permite emprender las reflexiones que aquí hemos introducido. El habita en la *filosofía del rostro* para interpretar o comprender las situaciones del poder, el deseo, la libertad, la autonomía o la resistencia en el alumno; pero al final termina siempre en los dispositivos. Curiosamente, la cuestión fenomenológica del *otro* le permitirá argumentar mejor sus propuesta técnica sobre los aprendizajes.

Los cuatro libros escritos entre 1991 y 1996 están construidos, a la vez, sobre una base filosófica y técnica del aprendizaje. Así, por ejemplo, *La opción de educar,* está escrito a partir de la ética, una especie de filosofía moral y al mismo tiempo propone instrumentos para el trabajo pedagógico. El libro, *La pedagogía entre el decir y el hacer* es un buen texto filosófico. Allí introduce una reflexión sobre el discurso pedagógico y educativo, la emoción y la ética, el momento pedagógico y las contradicciones

---

39 BARCÉNA Fernando, MÉLICH Joan-Carles, (2000) *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad,* Barcelona, Paidós. « De acuerdo con la ética de Emmanuel Levinas sostenemos que la heteronomía no niega de ninguna manera a la autonomía, simplemente ella la fija en un segundo lugar. La heteronomía está en función de una palabra (ley) que no tiene ni poder ni estatuto social reconocido pero que quiebra la armonía y la seguridad del yo. La heternomía debe comprenderse como respuesta, no solamente hacia el otro sino también por los otros; esto significa que ella debe comprenderse como responsabilidad» p. 136

pedagógicas y propone una manera de *hacer*, un método y un dispositivo. La inteligibilidad de los saberes pedagógicos, el fracaso de la pedagogía y la promesa pedagógica muestran en él, esta parte instrumental. Esta misma situación la observamos en su libro *Frankenstein pedagogo*.

Teniendo en cuenta que el registro escrito es revelador de la experiencia de formación intelectual de un sujeto, la hermenéutica dirige su mirada al sentido dado. Este último se desprende de la contradicción o de la afirmación de un pensamiento, de sus giros, sus aperturas y sus límites. Por esto mismo esta parte es fecunda para nuestros intereses en esta investigación. Ella muestra los avances y los retrocesos del pensamiento y afirma, a través de la revelación del discurso, la relación entre el decir y el hacer, entre teoría y práctica. Respecto a esto, nos preguntamos ¿si uno puede pensar de otro modo la pedagogía? ¿Puede uno volver sobre ella sin tener en cuenta la época ni lo filosófico?

Antes de dar el paso, es necesario hacer un alto para mostrar, apoyados en los argumentos de P. Meirieu, su concepción de libertad. Si es cierto que los textos escritos en este segundo momento muestran una gran inclinación por el concepto de *otro*, también lo es su fidelidad a los principios de la ilustración. En este caso, citemos, por ejemplo, el concepto de libertad registrada en su libro *Emilio, vuelve pronto... se han vuelto locos* (1992).

> "En la perspectiva abierta por los Iluministas, la Revolución francesa insiste sobre el hecho de que la instrucción es la condición absoluta del ejercicio de la libertad y de la ciudadanía; "la ignorancia, dice, es la cama de los tiranos y el conocimiento permite comprender las manipulaciones de los políticos demagogos" (...) La instrucción, entonces, debe desarrollar la lucidez del espíritu crítico, pero también debe brindarle a cada uno los medios para expresarse en su propia competencia: así, ella cumple una función que podríamos definir como de "individualización" (...) el proyecto de la escuela republicana es un proyecto

> de “unificación”. En este sentido, Robespierre es más claro que Condorcet: ella, trata, alimenta, viste, enseña a todos por igual; la igualdad será para los alumno menos una teoría y más una práctica continuamente efectiva” (ERV. p. 58)
>
> “El educador que anticipa la libertad del niño sabe que al imputarle todos sus actos, refutando la interpretación como signos de inmadurez o como los resultados de un condicionamiento, de alguna manera él convoca su libertad, interpela su consciencia y lo ayuda a crecer. Esto, porque es difícil ser libre por sí mismo debido a que estamos encerrado, engullidos en una infinidad de influencias y de condicionamientos” (ERV. p. 113)
>
> “Lo paradójico de la libertad humana es que ella no se construye como determinante interior sino en la medida en que una mirada exterior decide, al llamar la atención de asumir los actos. La mirada del otro transforma así una pulsión en decisión (...) uno no puede creer que la libertad del niño preexista a la acción educativa de esta libertad, mucho menos considerar que ella emerge repentinamente un día cualquiera, completamente constituida al cabo de un proceso iniciático: la libertad del niño se construye en su anticipación, progresivamente, laboriosamente y ella parece no poder abstraerse de esta anticipación” (ERV. p. 114)

Al leer de cerca lo anterior, descubrimos a un pedagogo aferrado al pensamiento ilustrado, profundamente inspirado del pensamiento de los Iluministas y positivamente interesado por una forma de libertad proveniente de la razón. Esta idea de libertad marca en él una lectura *conservadora* si por ella comprendemos el vínculo estrecho con los principios de la razón únicos capaces de hacer libre al individuo. Hay que señalar que en estos fragmentos, la libertad no puede tener lugar fuera de

la acción educativa, que la presencia del educador es necesaria, que la libertad no surge del interior si no de la acción razonada de los saberes, de la acción de los individuos y de la cultura. La emancipación del otro aparece como positiva, producto del encuentro con el Otro (adulto). Aquí, la diferencia entre otro y Otro es constitutiva de una lectura propia del gran movimiento fenomenológico de la época donde aparecen publicados los cuatro libros ya citados. De hecho, en los años 1990, se leía en Francia con mucha emoción a los filósofos Lévinas, Jankélévitch y Ricoeur.

A pesar de ésta idea de libertad, Philippe Meirieu da media vuelta para encontrarse con la filosofía del rostro. Este giro tiene lugar sobre la base del concepto de libertad y del *otro* y tiene sus raíces en el postulado de la educabilidad. *La preocupación de sí y la preocupación por el otro* tan presente en el espíritu de nuestro pedagogo, lo impulsa a leer a los filósofos más contemporáneos de la *ética del rostro*. En efecto, sabemos que Emmanuel Lévinas definía la libertad sobre la base del encuentro y de la responsabilidad por el otro. El señala en su libro *El tiempo y el otro*, que la "identidad no es solamente una partida de sí; ella también es retorno de sí (...) su libertad está inmediatamente limitada por su responsabilidad. Es la gran paradoja; un ser libre no es ya libre porque él es responsable de sí mismo".[40] De igual manera, Jankélévitch nos dice que "la libertad es el equívoco por excelencia (...) antes de la decisión, entonces, ella es para sí misma su propio obstáculo".[41] Paul Ricoeur, acercándose al concepto de autonomía muestra que "la idea de otro se bifurca según dos direcciones opuestas en correlación con dos figuras del maestro: uno dominador, teniendo frente a frente al esclavo, el otro, el maestro de justicia, teniendo frente a frente al discípulo".[42] La cuestión de la libertad está presente en estos tres filósofos y anuncia una lectura singular del concepto de Otro. En efecto,

---

[40] LEVINAS Emmanuel (2004), *Le temps et l'autre,* Paris, Quadriage, Puf, 9éme édition, p.36.

[41] JANKÉLÉVITCH Vladimir (1983), *Le sérieux de l'intention : Traité de vertus I,* Paris, Flammarion, p.p.52-53.

[42] RICOEUR Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Op.cit. p. 321.

sabemos que el *otro* es la clave de toda heteronomía. Además, ella es posible por la ternura proveniente de la confianza y de la admiración hacia el otro. Esta ternura debe ser comprendida bajo la forma de acogimiento. Meirieu lo narra así:

> "tenemos la ternura delante del signo de la libertad del Otro como la virtud educativa por excelencia... no una ternura ingenua, sino una ternura feliz, radiante, maravillosa ante el descubrimiento que nuestro no-saber la ha hecho posible" (ERV. p. 134)

> "la necesidad de que el otro tenga necesidad de mí", la solicitud vuelve posible la interpelación por medio del rostro del otro, mientras que el deber formal de "instruir" al colectivo sin preocuparse de lo particular, asegurada por la ayuda de la institución y apoyada por la convicción de la legitimidad intrínseca de su misión, permite separar como escoria afectiva inútil a la más mínima resistencia individual. (...) porque tengo algún "interés" en educar, porque no soy solamente un agente que ejecuta las actividades en una mecánica impersonal es que la mirada del otro puede, algunas veces, interrumpir el discurso, hacer fracasar mi dispositivo y recordarme (...) la existencia y la realidad de los niños" (LPDF. p. 69)

> "La solicitud pedagógica es la expresión del hecho de que la preocupación de sí y la preocupación por el otro es extraña y está indisociablemente mezclada en un tormento que permite comprometerse, gracias a su misma complejidad, en una historia maravillosa y singular con otros seres humanos a quienes uno quiere educar y salvar, por medio de ella, de la ignorancia y del infortunio" (LPDF. p. 70)

> "La relación pedagógica no tiene nada que ver con lo que llamamos lo "relacional"; al con-

trario, ella surge cuando dos sujetos en presencia se elevan por encima de la gestión más o menos eficaz de sus efectos para acceder a una aventura recíproca, a una especie de reconocimiento del otro sin condición, para disponerse a su llamado y al compartimiento de lo humano, a la vez, en lo más exigente y liberador (LPDF: p. 70)

"Encontrar al otro, encontrarlo y no vencerlo: pues allí tiene lugar la ética... cuando la resistencia del otro no me remite al poder que podría ejercer sobre él sino al poder que debo ejercer sobre mí mismo. Cuando no busco vencer la resistencia del alumno sino vencer en mí lo que provoca dicha resistencia (...) la ética es, en efecto, la que me remite a mi propia responsabilidad, a la manera cómo soy capaz de ofrecerle al otro la posibilidad de un encuentro, la alegría de comprender y la felicidad de saber. La manipulación es todo lo contrario: es la voluntad oscura de responsabilizar siempre al otro de las dificultades que encontramos conjuntamente, es el deseo de vencerlo para poder superar los obstáculos que encuentro sin cuestionarme". (LPDF: p. 74)

"Soy responsable del otro y soy quien el otro interpela por medio de la resistencia, mi relación íntima con mi saber, con mi palabra. Soy yo quien debe encarar este trabajo sobre mi enseñanza, soy yo quien debe, por medio de la mirada del otro, dejarse alcanzar, tocar, interrogar sin cesar. En el estatuto de mi propia palabra es donde se juega el estatuto de mi posición ética" (LPDF: p. 75)

"El profesor vive, cotidianamente, esta diferencia esencial de la postura. Vencer al otro es someterlo a mi pensamiento y a mí ley; obligarlo a admitir sin comprender o sin comprender "verdaderamente"; aceptando lo que digo como un

> dato, un bien que le confío durante algún tiempo hasta el día del examen o del control, cuando él podrá restituírmelo y cuando yo podré verificar si está en buen estado. Imponerle mi ley al otro es someterlo a la ley mercantil, una "pedagogía bancaria" como dice Paulo Freire; o desarrollar en él estrategias para obviar mis exigencias las cuales son, con frecuencia, condiciones de supervivencia institucional poco costosas, de acuerdo con el principio de la economía de Stuart Mill "el mínimo esfuerzo para obtener mayores efectos posibles". (LPDF: p. 75).

En efecto, el descubrimiento del concepto de otro forja en su espíritu una idea menos positivista de la libertad y de la pedagogía. P. Meirieu se interesará por la cuestión de la emancipación. El otro es para él un desafío para la pedagogía. El es libre si se emancipa. Esta emancipación, proviene de la voluntad de saber y obliga al educador a mirar al alumno con ternura, a ser exigente frente a él y entregarse para que, de esta relación, pueda nacer un sujeto *Otro*[43]. Es decir, un individuo autónomo, emancipado, libre, crítico sin entrar en el mercantilismo, en una especie de trueque pedagógico. La emancipación tiene lugar en el profesor si *le salut* no se impone como "agradecimiento"; "cuando el otro no es solamente un alter ego, lo que él es, lo que yo no soy"[44]. Desde luego, la emancipación aparece en P. Meirieu como narración. Está vinculada con la responsabilidad por el otro, exprime lo vocativo, la nominación de un sujeto libre. Emancipar es para él responsabilidad y consciencia, pero también trascendencia[45].

---

43 LEVINAS Emmanuel (2001) *La realidad y su sombra. libertad y mandato, transcendencia y altura,* Madrid, Trotta. « El otro no es inicialmente lo semejante, sino lo más lejano. Cuando el es Otro, cuando el es aquel que inicialmente no tengo nada en común, cuando es una abstracción.» p. 117.

44 LEVINAS Emmanuel, (2004), *Le temps et l'autre,* Op.cit. p. 75.

45 ESCÁMEZ Juan, GIL Ramón (2001), *La educación en la responsabilidad,* Barcelona, Paidós. « El estudio de la responsabilidad debe ser enmarcado en una teoría de la acción que puede ser filosófica o científica. Las categorías básicas de la teoría sin las cuales no podría dársele sentido a la acción son: la intención, el objetivo, la razón, el actuar, el deseo, la preferencia, la elección

Ella le impone al pedagogo la necesidad de mirar al otro como un sujeto ya libre, listo a emprender su propio camino.

Para P. Meirieu los aprendizajes son un modo de afirmación de la libertad, una ocasión para actuar en la vida de otro modo. Emancipar, a través de la responsabilidad, anuncia ya una aporía, un círculo. Allí, la libertad y la autonomía serían instantes, momentos. Por eso los aprendizajes son un discurso del otro. Cuando el otro aprende se reafirma, adviene, se manifiesta. Con esto comprendemos que aprender es devenir otro.

La aporía pedagógica

La cuestión de la libertad es objeto de todas de las pedagogías: activa, frontal, del logro, diferenciada, del sujeto, del dominio, críticas, etc. Hijas de la modernidad, todas ellas postularían la libertad del niño. Según Guy Avanzini, esta idea muestra una paradoja educativa sobre la base de tres problemas. Primero, "la intención educativa procede indudablemente de la ayuda al niño; ella es la supervivencia del ser humano. La dependencia inicial del ser humano lo subordina a la contingencia del proyecto educativo del cual él es objeto proviene del planteamiento filosófico al identificar el sentido y al inferir o anticipar su orientación"[46]. Segundo, "el proyecto educativo no tiene esperanza sino en relación con la maleabilidad, la plasticidad, la modificabilidad del sujeto; en definitiva de su educabilidad. El postulado de esta última es ante todo una exigencia lógica sin la cual sólo habría una especie de guardería o centro de detención; este postulado se articula a la voluntad de educar"[47]. Tercero, "la educación es un exigencia – no necesariamente una violencia- no porque el educador use la fuerza física o el chantaje afectivo sino también, mucho más radical y necesario, por el sólo hecho de que es él quien

---

del agente y la responsabilidad». p. 27

[46] AVANZINI Guy (1998) « *Les invariants philosophiques de l'acte pédagogique »,* en *Le pédagogue et la modernité*, sous la direction de Soëtard Michel et Christian Jamet, Actes du colloque d'Angers, 9-11 juillet, 1996, Neuchâtel, Suisse, Peter Lang, pp. 193-194.

[47] Ibid. pp. 194-195.

negocia al adoptar las normas que orientan su práctica (...) esta exigencia, como mejor lo señala Kant, apunta a una libertad"[48]. El acto de educar supone el acogimiento del niño, del otro, de un ser educable. Este acto impone la aceptación de valores, normas, prácticas, saberes, costumbres, principios, reglas y la transmisión. La acción ejercida por el adulto sobre el niño fija la originalidad de la práctica educativa sin la cual la supervivencia de la especie humana no sería ni posible, ni viable. La relación adulto-niño es obligada y diferenciada. Obligada, pues es absurdo abandonar al niño. Todo abandono es el fracaso de la educación y la penalidad egoísta del adulto. No hay educación sobre la base del abandono. La educación del niño es diferenciada por el vocativo, por el reconocimiento del otro. Cada niño es una naturaleza, a la vez, universal y particular. El expresa una personalidad, reclama una atención especial. Su educación exige responsabilidad social e individual[49]. Para la institución escolar, educar significa promover una responsabilidad colectiva; ella funda su valor político. A la familia le corresponde el acogimiento y la preparación para la vida; sin la familia, ninguna educación sería posible; ella delimita su dimensión privada.

La libertad es la base de la acción educativa y define las prácticas consideradas como necesarias para el pleno desarrollo de la humanidad. Ella cierra el círculo de la naturaleza humana –nacer, crecer- morir- a través de procedimientos, métodos y objetos de saber. La libertad en educación se rige por modelos pedagógicos que guían la actividad institucional y docente y fijan los principios de la acción educativa. La pedagogía moderna postula como fundamental la libertad del sujeto y el modo de alcanzarla son los aprendizajes. En general, después de la modernidad la

---

48 Ibid. p. 196.

49 KORCZAK Janusz (1979) *Comment aimer un enfant*, Paris, Robert Laffont, « ¿Qué es un niño si se le considera en su estructura espiritual diferente de la nuestra ? ¿Cuáles son los rasgos principales, sus necesidades, sus posibilidades ocultas? ¿Qué es esta mitad de humanidad que, viviendo al lado y con los adultos está, al mismo tiempo, trágicamente separada? Le hacemos llevar los fardos de sus deberes de hombre del mañana sin reconocerle sus derechos del hombre de hoy » p. 88.

discursividad pedagógica se nutre de la libertad. Por ejemplo, para la pedagogía nueva es por medio del *experimento* como se forja la libertad de un sujeto. La experimentación de un gesto, una hipótesis, en las prácticas de ensayo y error, uno aprende (...) educación y socialización van de la mano y están en el corazón del aprendizaje"[50]. La pedagogía diferenciada toma como importante los procedimientos individuales y las capacidades de cada uno; la diferencia es la libertad en la singularidad.

Para la modernidad en pedagogía, el aprendizaje representa la práctica de la libertad y nutre el discurso pedagógico. Haciendo, aplicando lo aprendido, es como el sujeto gana en libertad. Paradójicamente, aprender es una manera de controlar e incluso de suspender la libertad. De manera más precisa, aprender es la libertad en sí pero se suspende en la actividad, la acción y el resultado. Esta condición está fuertemente unida al concepto de transmisión y se se desprende del siguiente principio: "transmitir un saber es proponer información precisa, es dar explicaciones claras. No podemos presentar la posición que consiste en identificar la apropiación de un saber del estudiante según una única lógica; toda transmisión sigue una lógica y se apoya en teorías de referencia: empírico-asociacionistas, behavioristas sobre el condicionamiento operante y el refuerzo positivo cultural según el principio de interacción de la experiencia del sujeto"[51]. En definitiva, la transmisión antecede al aprendizaje y suspende la libertad. Sólo cuando el sujeto se apropia, hace suyo un saber, ella se suspende e irrumpe la libertad. Un hombre es libre en sus aprendizajes.

La pedagogía postula que la libertad de un sujeto se logra a través de la práctica –enseñar y aprender- pero nadie es libre sin aprendizaje y para aprender se requiere que otro enseñe. Los métodos y técnicas pedagógicas a través de la transmisión retienen al alumno y a la vez postulan su libertad. En este orden,

---

50 BEST Francine (1996) « *Comment apprendre : les apports de l'éducation nouvelle* » dans *Les chemins de l'apprentissage,* Paris, Retz, pp. 14-15.

51 MESNIER Pierre-Marie (196), « *Quand le maître a l'illusion d'apprendre* », dans *Les chemins de l'apprentissage,* Paris, Retz, pp. 26-28.

para aprender se requiere suspender la libertad. La libertad pedagógica deviene un círculo *aporético*. Pero ¿por qué la práctica pedagógica es una aporía? La pedagogía frecuentemente se define como la reflexión sobre la práctica educativa pero tiene sus límites en los procedimientos; es un momento de libertad sin jamás llegar a universalizarlo. Ella se rige por los métodos y con esto encierra la libertad. Esto lo observamos en el pensamiento de P. Meirieu. Según él, mientras la pedagogía busca liberar, ella encierra al niño, lo retiene y le prepara un camino para la vida. Para comprender esta realidad es necesario reconocer que su pedagogía es diferenciada y tiene como eje la heteronomía. Cierto, la diferencia está en la base del reconocimiento del otro pero no hay que olvidar la *resistencia* que con frecuencia expresa el niño frente al adulto. Esta resistencia impone ya una idea de educación y una finalidad. Meirieu lo muestra así:

> "La finalidad del proyecto educativo se encuentra en lo siguiente: aquel que llega al mundo está acompañado en el mundo y entra en la inteligencia del mundo; que sea introducido en esta inteligencia por aquellos que le han precedido... introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado" (FP, p. 60)

El anterior fragmento nos muestra una idea de educación cuyas raíces las encontramos en Durkheim. Es justo recordar cómo para este sociólogo la educación es inserción en una colectividad humana y la pedagogía una teoría práctica. Inspirado en esto, P Meirieu advierte que la educación no debe moldear, ni fabricar. De mucho tiempo atrás, sabemos que no hay educación sin ideología ni cultura sin dispositivo. Toda inserción en la sociedad está regida por valores dominantes. De ahí que sea muy difícil aceptar una idea de educación que no molde ni fabrique. Incluso porque la educación como dispositivo cultural le transmite valores hegemónicos al niño para que pueda insertarse en la sociedad donde ha nacido o donde crecerá y se realizará como persona. Rechazar cualquier intento de fabricación o moldeamiento es un asunto de pedagogía y en ella reside su máximo valor: hacer

pero resistir contra toda forma de fabricación. Digamos que la pedagogía es una preocupación política del profesor en tanto es vigilante de los fines y valores de la sociedad. En este sentido, para nuestro pedagogo resistir a la educación como fabricación es un asunto de pedagogía. Para él, la libertad es el más legítimo fin de toda educación pues un ser fabricado, un niño moldeado nunca será libre en su ser. La libertad es un reto pero también un problema de orden pedagógico. Frente a la libertad como finalidad P. Meirieu introduce su argumento más potente: habitar la resistencia del alumno y lo ilustra en el siguiente fragmento:

> "Tenemos que reconocer que lo "normal" en educación es que ella no funciona, pues el otro resiste, se desviste o se subleva. Lo que es "normal" es que la persona que se construye frente a nosotros no se deja dominar, busca incluso oponerse simplemente, algunas veces, para recordarnos que ella no es un objeto que uno fabrica sino un sujeto que se construye así mismo" (FP: p. 63)

En efecto, la *resistencia* obliga al pedagogo a mirar de cerca su proyecto de educar, le exige venir sobre la libertad y está obligado a comprenderla en la resistencia del alumno. Insistentemente decimos que para forjar la libertad en el otro, la pedagogía construye dispositivos. Sin estos, el pedagogo sería incapaz de alcanzar sus objetivos y ninguna pedagogía podría construir un discurso de libertad. Precisamente, porque el dispositivo se encuentra en el corazón de la racionalidad pedagógica es que la pedagogía encuentra su propia aporía. Mientras ella busca liberar, retiene; cuando enseña, limita. La pedagogía en Philippe Meirieu advierte esta sutil contradicción. Entendemos que ella se presenta de forma más clara en la *revolución copérnica en educación: dame un punto de apoyo y lograré la educación en el niño*. Mientras le enseño al niño éste resiste y requiero de ella para que pueda acceder a la libertad. No hay libertad fuera del aprendizaje y para que el niño aprenda fabrico dispositivos y lo encierro en mi deseo. Deseo de mi libertad en detrimento de la libertad del otro. Enseñar es suspender la libertad del niño y a

la vez forjarla. También la resistencia del alumno nos remite a su autonomía, condición necesaria para acceder a lo humano. Finalmente, la resistencia es clave para el discurso filosófico de la pedagogía. Se materializa en el cara a cara, entre un adulto supuestamente "libre", responsable sí mismo y un alumno en búsqueda de libertad y autonomía y algunas veces sujeto a los caprichos del adulto. La pedagogía postula el principio de libertad y es a la vez prisionera de éste; se impone como tarea forjar la libertad en el niño encerrándolo y moldeándolo. He aquí la aporía y la insuperable contradicción entre instruir y liberar, educar y liberar. Claramente, la aporía la vemos en el siguiente fragmento de Philippe Meirieu:

> "Renunciar a hacer de la relación de filiación una relación de causalidad o de posesión; conocer aquel que viene como una persona que no puedo moldear a mi manera; aceptar que la transmisión de saberes y de conocimientos no se efectúa jamás de manera mecánica y no puede concebirse bajo la forma de manipulación idéntica, tal como uno lo supone implícitamente en muchas formas de enseñanza; constatar la amargura ni lamentarse de que nadie puede aprender en el lugar del otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible de la persona misma; no confundir el no poder de la educación sobre la decisión de aprender y su poder sobre las condiciones que permiten que esta decisión sea posible" (FP: pp. 62-74)

La autonomía: un principio regulador

Si la libertad es central en el pensamiento pedagógico de P. Meirieu, la autonomía también. Esta última muestra hasta dónde su pensamiento es ilustrado. Para él, el individuo debe pensar por sí mismo. Si consideramos que la *ilustración* libera al hombre de su culpable incapacidad de pensar por sí mismo[52], la pedagogía se

[52] KANT Emmanuel (2006) *Filosofía de la historia,* México, FCE, 11 editions, p. 25.

impone la dura tarea de organizar los saberes para que el sujeto acceda a la autonomía. Curiosamente, al mismo tiempo que vemos en el saber un medio de libertad, quedamos prisioneros de éste. En esto reside la paradoja de la modernidad. En cuanto a la libertad, P. Meirieu sigue la idea de una libertad humana. Pero, ¿cuál es su característica principal? Entre los filósofos encontramos a Fitchte para quien la libertad está radicalmente unida a los saberes. De acuerdo con Philonenko "lo que caracteriza la filosofía fichtiana es que todos los problemas que ella examina y particularmente el problema del conocimiento desembocan en una cierta concepción de libertad humana. Así, la teoría del saber es en verdad una teoría de la libertad humana"[53]. La existencia del *otro* aparece claramente como un problema de reconocimiento, es un problema en sí. "En la medida en que la existencia del otro está vinculada con la idea de libertad, el *otro* no puede ser tratado como sujeto sino a condición de ser "reconocido" en su libertad; la intersubjetividad supone la limitación del conocimiento que fija su objeto como determinado"[54]. Siguiendo a Fitchte, podríamos preguntarnos ¿hasta dónde P. Meirieu permanece en una idea de libertad muy cerrada, sometida a los imperativos categóricos del saber y aferrado a la noción de autonomía del individuo.

Una idea de libertad según la tradición de la pedagogía moderna o de una modernidad pedagógica, tal como Soetard lo ha propuesto, plantea un problema fundamental: "si se trata del pensamiento en sí y para sí, a la manera de los filósofos, podemos seguramente elaborar, como lo hizo Fichte, un "sistema de libertad" en la plena coherencia de una construcción que somete a la ciencia, la moral, la religión y también a la educación. Pero para su semejante (el término ya está viciado si se trata de la libertad del otro) no puede escapar a una cuestión que la limita y fragiliza su acción. ¿Por qué derecho, si la libertad es verdaderamente el fondo de la naturaleza humana, puedo emprender la acción de actuar sobre el otro? ¿No debo, coherentemente, dejar la libertad allí donde ella reside, es decir

---

[53] PHILONENKO Alexis (1999), *La liberté humaine dans la philosophie de Fichte,* Paris, Vrin, *3 édition,* p. 5.

[54] Ibid. p. 24.

el *otro*, así mismo?"[55]. En consecuencia, nuestro pedagogo nutre su idea de libertad desde los saberes, los aprendizajes y la presencia del *otro*. Es también una manera de proseguir lo introducido por el filósofo Kant y lo planteado por Olivier Reboul en su discurso sobre el aprendizaje humano[56]. La libertad en P. Meirieu es imposible sin el saber ni dispositivos. Es decir, para él el saber libera gracias al funcionamiento de los dispositivos y esto muestra hasta dónde es imposible para él una sociedad sin escuela.

Observamos en su obra cómo vive seducido por una libertad del otro, base de la democracia real. Dirige su mirada a la noción de autonomía fin de la acción pedagógica y de la libertad crítica. Esta idea no está separada del logro y tampoco del dispositivo. Ve en este último un instrumento importante para la autonomía, un momento para su advenimiento y un mecanismo de toma de distancia frente al destino social del individuo. Así, entonces, instrumento y dispositivo cumplen en la enseñanza un rol de autonomización. P. Meirieu justifica esto y muestra hasta qué punto es imposible formar un sujeto autónomo por fuera de la técnica. Que se trate de la lección, el trabajo en grupo, las fichas de aprendizaje, la disertación como instrumentos de enseñanza, toda técnica debe permitir que un sujeto llegue a ser autónomo. Del lado del profesor, la autonomía es una responsabilidad social. El instrumento y el principio de autonomía obligan a los profesores a ir en búsqueda de su propia responsabilidad. ¿Para que el alumno sea autónomo, debo ser autónomo y más que los otros?

Pero, ¿podemos seguir hablando hoy de la autonomía del sujeto? ¿Podemos continuar insistiendo en un discurso sobre su libertad cuando los sistemas normativos y la realidad social lo aprisionan en el consumo? Para Kant, la autonomía proviene de

---

[55] SOËTARD Michel (2001) *Qu'est-ce que la pédagogie ?* Issy-les Moulineaux, Esf, pp. 17-18.

[56] HOUSSAYE Jean (2003) « *Les difficultés des philosophes à penser la pédagogie* » in *L'Education Saisie par l'Éducation*, Tome 2, *Pensées philosophiques et pédagogie*, Actes du Colloque des 18 et 19 décembre 2003, sous la direction d'Anne-Marie Drouin-Hans, CRDP Bourgogne, pp.423-439.

la ley moral y no surge de manera natural, sino de la experiencia y las capacidades del juicio. Ser autónomo significa servirse de su propio entendimiento y decidir según los principios de la ley moral. En esta idea -moral-, la heteronomía supone compartir una existencia humana colectiva y redefine la ética del vínculo social[57]. En el plano educativo y después del siglo XX la autonomía es imperfecta pues la razón por sí sola no la garantiza. Además, las teorías pedagógicas enfrentan otros problemas. Nadie es autónomo pues incluso su existencia es regida por estructuras sociales y económicas; dependemos más de otras estructuras que de nosotros mismos.

¿Aprendizaje y autonomía del sujeto?

En efecto, "la autonomía entendida según el pensamiento ilustrado como un bien y un objetivo al cual no podemos renunciar sobre todo porque ella es fundamental para el pensamiento y la construcción moral del individuo"[58] le fija unos rasgos a la modernidad pedagógica principalmente porque es la primacía ontológica del sujeto mientras que la heteronomía es conjunto de principios, obligaciones y responsabilidades hacia el otro[59] impone un compartir colectivo en los individuos. La vida en comunidad exige el intercambio de ideales, fija un pacto social y promueve el vínculo social necesario para la realización de cada uno. Una educación basada en la heteronomía es siempre vista desde el ángulo de la práctica; una educación anclada en la autonomía es una preparación para la vida en comunidad. Mientras la autonomía traduce el discurso pedagógico escolar, la heteronomía es un discurso social responsable, una práctica de la disposición aprendida en el mundo escolar. La autonomía es

---

[57] BARCENA Fernando, MÉLICH Joan-Carles (2000) *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad,* « La educación aparece como la hospitalidad del recién llegado, de un extranjero y a partir de esta heteronomía que funda la autoridad del sujeto, la relación educativa surge ante nuestra mirada bajo la forma de una relación constitutivamente ética.» Op.cit. p. 126

[58] Ibid. p. 129.

[59] Ibid. p. 129.

un asunto escolar y una práctica de enseñanza; ella es fundadora precisamente de las “pedagogías”. Desde lo escolar, ella posee un doble sentido: genérico-axiológico y operacional-funcional[60]. El primero alude a un valor extendido y aceptado como necesario para los intercambios en el mundo moderno, el segundo es una práctica requerida para saber actuar de acuerdo con los imperativos de la ciencia, la tecnología y las profesiones. Ella es una conquista progresiva, nunca definitiva puesto que debe ser alcanzada en la vida activa. El rol de la autonomía en los procesos de aprendizaje muestra esta conquista histórica después del siglo XIX, ella parece cumplir el rol del “convive du pierre”[61].

Esta conquista es el resultado de la lucha sostenida por las pedagogías nuevas, el concepto de activo y el lugar que ha alcanzado el niño en el proceso educativo. Así, el discurso pedagógico moderno se matiza por medio de la construcción de dispositivos pedagógicos autonómicos. En primer lugar, la educabilidad cognitiva “entendida como el conjunto de prácticas, técnicas, instrumentos que tiene por objetivo explícito y principal desarrollar la eficiencia y la autonomización de los aprendizajes reactivando de manera sistemática los procedimientos de pensamiento, estructuras mentales de la persona y sobre la cual ella es consciente”[62] reconociendo la capacidad de aprender del sujeto. Este debe, sobre todo, tomar consciencia de dicha capacidad para que pueda participar activamente en la sociedad de forma crítica y autónoma. Luego, este principio ha impactado de manera clara los dispositivos de formación de adultos y ha jugado un rol importante en la organización de las pedagogías escolares. “La pedagogía *Ramain*, el programa de enriquecimiento instrumental (*PEI*), los talleres de razonamiento lógico (*ARL*), el sistema personal de pilotaje del aprendizaje (SPPA)”[63]. Todos estos dispositivos provienen de la formación de adultos pero se introducen en el sistema escolar francés. De igual modo, “la

---

60 BARBOT Marie-José et CAMATARRI Giovanni (1999) *Autonomie et apprentissage : Innovation dans la formation,* Paris PUF, p. 8.

61 Ibid. p. 9.

62 Ibid. p. 14.

63 Ibid. pp 17-18.

corriente de la pedagogía diferenciada o de la "diferenciación pedagógica" que en los años 1970 centró su mirada en el niño como aprendiz, se desarrolló a partir de la explosión del modelo homogéneo de los alumnos en el sistema escolar. En efecto, la diversidad de la población escolar exigía soluciones individuales, -a pesar del peligro que se corría al establecer los grupos de nivel-[64] e imponía recurrir de nuevo al concepto de autonomía.

Así, la relación entre autonomía y aprendizaje es estrecha y, por principio, necesaria para los objetivos de una economía de intercambios de saber, la sociedad del conocimiento y una cultura de la diferencia. Philippe Meirieu, siguiendo este principio, ve allí la oportunidad para reflexionar filosóficamente los imperativos de una educación liberadora. Estos principios provienen de la función social del aprendizaje. El considera que todo aprendizaje debe promover la autonomía de los sujetos. Hacia finales de 1980, introduce el concepto de autonomía en su discurso. Subrayaba, por aquella época, que ella no era el resultado directo de la acción sino la conquista de una disposición respecto del saber. Hay que decir que tal conquista no tenía otros referentes distintos a los esfuerzos personales respecto de los saberes. Tampoco es algo que se le entrega a los sujetos de manera directa. Como bien se sabe, la razón es una conquista histórica y la autonomía una experiencia del individuo resultado de su formación. Por este motivo, P. Meirieu centra su atención en la relación alumno-profesor, los saberes y los instrumentos metodológicos con el fin de mostrar que todo aprendizaje es la base de la autonomía del sujeto. Igualmente, señala cómo el esfuerzo pedagógico del profesorado debe desencadenar la toma de consciencia del estudiante y el desarrollo de su autonomía.

A pesar de esta idea, en la década siguiente, P. Meirieu entra en una especie de "duda cartesiana" pues observa críticamente que si bien la autonomía es del resorte de los aprendizajes no puede ser un logro total. De otro modo, él sabe que todo aprendizaje debe promover la autonomía y al mismo tiempo es consciente que la vida fuera de la escuela no es sino una práctica dependiente, una sumisión respecto de otras esferas de la vida, una lucha contra las imposiciones del mundo económico, social, político o moral.

---

[64] Ibid. p. 22.

Describe, de manera contradictoria, esta tensión entre *autonomía* proveniente de los aprendizajes escolares y *autonomía* relativa en el mundo de la vida. La autonomía, según él, es un momento de reflexión sobre los saberes, los instrumentos y los problemas que todos alumnos encuentra durante sus aprendizajes. Lo ilustra claramente en los siguientes fragmentos:

> "En efecto, no hay autonomía sino en la medida en que un sujeto adquiere la capacidad de utilizar de manera paciente un instrumento cognitivo, es decir, asociarlo a situaciones en las cuales haya identificado un problema y a través de éste, puede conocer su efectividad" (LCE: p. 88)

> "La autonomía no es "desenvolvimiento", ni es únicamente la capacidad de ajustar unos medios a unos fines, es también la voluntad de interrogar la legitimidad de dichos medios y, en particular, de preguntarse si los otros son utilizados, "manipulados", "engañados" o si son considerados, reconocidos, promovidos como verdaderos sujetos" (LCE: p. 148)

La relación entre autonomía, instrumento y aprendizaje es clara en el pensamiento de nuestro pedagogo y ve en ella unos límites. En el libro *Frankenstein Pédagogue* hablará de *espacio* y *nivel* de *autonomía*. Gracias a la experiencia como profesor, en el conocimiento obtenido a través de su investigación sobre los aprendizajes y el análisis de las pedagogías, logra justificar por qué esta noción es una experiencia que se construye de manera progresiva a lo largo de la vida pero se origina en la escuela. Desde el punto de vista de lo aprendizajes, P. Meirieu ve en esta noción la oportunidad de establecer el vínculo entre el profesor, la institución y el alumno. Él estima como necesario reflexionar este triple vínculo pues, finalmente, la pedagogía es un ejercicio de saber del gobierno de sí mismo. Para él, todo saber es un medio cultural para la promoción de la ley moral. Así, aprender es descubrir la autonomía, un momento de apropiación de los saberes, un instante de construcción de sí y una ocasión

para actuar en la vida. El aprendizaje escolar es el instrumento de socialización más eficaz; este permite que las personas hagan parte de la sociedad. Según Meirieu, aprender es vivir de otro modo.

> "El espacio de la autonomía remite a la especificidad de la institución donde uno se encuentra y a unas competencias particulares de los educadores que trabajan sobre ella. El nivel de autonomía debe ser definido a partir del nivel alcanzado por la persona; debe representar un nivel superior y por lo tanto ser accesible; un peldaño del desarrollo que manifiesta un progreso real". (FP: 75)

En definitiva, a lo largo del momento filosófico constatamos cómo la noción de autonomía es una noción clave en su pensamiento pedagógico. El observa en ella el punto de apoyo para una educación de libertad e identifica una especie de "poder revelador" para analizar las dificultades del aprendizaje y los límites de un saber. Dicha noción es también un lugar conceptual importantísimo para la subjetividad. Meirieu encuentra en la autonomía uno de los instrumentos más potentes para pensar los desafíos que impone una educación del ciudadano.

Autonomía y subjetividad

La subjetividad es al sujeto como la esencia es a la materia; traduce la historia del individuo en el mundo, incluso en aquel que nombramos como mágico. El sujeto es a la vez naturaleza y sí-mismo. La subjetividad existía en el mundo griego como *Hypokeimon* y en la modernidad alcanza otro registro, la manifestación del *yo*. Sujeto y subjetividad lo es en oposición a individuo, actor y no se excluyen. La experiencia del sujeto es singular por su existir individual en el mundo; es plural por los intercambios con otros, porque él es actor de su propia historia. El sujeto es un existir, un "existir de alguna manera" al que se le reconoce como existir. Sujeto es aquel que nombramos por su existir –el Yo es una relación con la historia- esto fue así gracias

a la tradición del tiempo y a la evolución de la palabra[65]. Sujeto es el *Yo*, el existir a través de la palabra; él es *déjà-là* en su afectación colectiva. No está vacío de sentido, es reconocido en su vocativo y en su condición de existencia. Nos dice Alain Touraine que "la modernidad no es posible sin una idea de racionalidad y mucho menos sin la formación de un sujeto en-el-mundo capaz de sentirse responsable de sí mismo y de la sociedad"[66]. La subjetividad supone esta relación entre sociedad y sujeto, entre el *yo* y el interés para continuar siendo individualidad. Dios ha sido desplazado del centro del individuo debido al poder de la ciencia y de la tecnología sin que la modernidad llegue a deslocalizar esta misteriosa relación. El es desplazado sin que signifique vacío en su espíritu. La subjetivación no proviene de un interés egoísta, "del Yo", sino de la suma de relaciones con el mundo mágico, los intercambios en la sociedad y a través de la socialización. "El sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor"[67].

Es cierto, desde mucho tiempo atrás la cuestión del sujeto causa problema, especialmente en el campo de las ciencias duras. Se sabe que la vida humana ha sido estudiada de manera atómica desde el siglo XVIII, pero la idea según la cual ella es un organismo vivo susceptible de modificación y de interacción con el medio impuso una idea de sujeto modificable. Ella opera al ritmo de los cambios en el medio e introdujo la idea dominante según la cual el hombre es el resultado de sus interacciones sociales. El es libre por la razón y autónomo por su auto-regulación. La autonomía del hombre provendría del exterior, a través de saberes y según la idea de auto-eco-organización desarrollada inteligentemente por Edgar Morin[68]. El hombre como organismo

---

65 GARCÍA CALVO Agustín (1997) *Sobre el sujeto*, en Las identidades del sujeto, Valencia, Pre-textos, pp.141-148.

66 TOURAINE Alain, (1994) *Critique de la modernité*, Paris, Arthème Fayard.

67 Ibid. p. 207.

68 MORIN Edgar (2002), "*La noción de sujeto*", en *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, p. 70. [Tradución de Leonor Spilzinger para la edición en español).

vivo tiene la capacidad autonomizarse, capacidad que incluso una máquina "automática" por sus dispositivos no puede alcanzar. La interacción entre individuo y sociedad refleja la consciencia de sí característica de la autonomía, ella es necesaria para acceder a la consciencia colectiva independientemente de los límites de la norma social y cuya subjetividad depende más de las interacciones entre diferentes mundos donde es capaz de diluirse[69]. En consecuencia, la subjetividad es una relación imprecisa; ella otorga a los individuos una capacidad de ser-en-el-mundo y al hacerlo ocupa un lugar en lo vocativo; es también lo que se nombra como experiencia individual y colectiva.

La educación es fuente de subjetividad por los saberes y el ejercicio de la ciencia, las relaciones sociales, el aprendizaje de valores, la experiencia frente a las formas de poder y una espiritualidad. El individuo deviene sujeto gracias a lo que aprende y al despliegue de su consciencia en el mundo. La conquista de otros mundos de la vida –moral, ciencia, arte o política- y la relación con los otros incide en la formación de su conciencia. Sujeto es, a la vez, historia e interacciones de un individuo; es un *soi* escindido. El individuo también es nombrado sujeto según la experiencia vivida en el saber[70]. Pensar el sujeto desde el punto de vista de su autonomía y subjetividad impone la necesidad de volver sobre la idea de modernidad. En efecto, ella se define en el campo educativo por la separación entre individuo y sociedad; porque la sociedad a la que han de pertenecer los jóvenes es cada vez más una sociedad de técnicas y de intercambios y cada vez menos una sociedad de orden, símbolos y jerarquías[71]. ¿Podremos seguir hablando de modernidad en un mundo de medidas y

---

69 CASTORIADIS Cornelius (2002) *Sujet et vérité dans le monde social-historique*, Paris, Editions du Seuil, Séminaire du 18 mars 1987.

70 CHARLOT Bernard (1997) *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos. pp. 35-55. La subjetivación, según él, al leer la sociología del sujeto, es una prolongación de la socialización donde la relación con el saber marca una particular entrada puesto que prolonga la consciencia por el deseo de estar en el mundo

71 TOURAINE Alain (1995) *L'école du sujet*, Paris, Nathan, in *Les Entretiens* Nathan « Savoirs et savoir-faire », Actes V, 19-20 novembre 1994, p. 139.

límites incluso en la ciencia? ¿Es posible hoy continuar creyendo en la existencia de un sujeto autónomo y en el poder liberador de la ciencia, cuando el individuo se encuentra más que nunca en esta individualidad que impone el miedo colectivo de un mundo sin referencias? En esta perspectiva, Zygmunt Bauman nos muestra que la imposibilidad autonómica se debe al hecho de que vivimos en la sociedad del miedo, donde los individuos viven replegados sobre sí mismos. Vivimos más en una sociedad liquida, siempre en una especie de fuga donde las referencias son de otro orden: seguridad en los espacios públicos, ambivalencias en la relaciones con los otros, repliegue sobre nosotros mismos, intercambios por medio de un sistema virtual sofisticado, etc.[72]

En definitiva, comprendemos que para nuestro pedagogo la subjetividad es inherente a la autonomía y es el resultado de interacciones en la escuela. Se realiza positivamente a través de los aprendizajes y su finalidad reside en la pedagogía como medio de libertad.

> "Porque, "aprender su autonomía" es, sin duda, desprenderse de los otros –en el sentido de escapar a su poder- pero también es bridarle a los otros la posibilidad de escapar a mi propio poder; darles la posibilidad de aprender, de oponerse, de resistir o de adherirse a mi proyecto (...) en este sentido, la autonomía es una conquista colectiva que puede tener lugar, entre muchas cosas, por la puesta en práctica de dispositivos de metacognición en el cual emergen y se reconocen los sujetos como diferentes. La autonomía es una finalidad pedagógica en tanto que ella es una promoción colectiva e interactiva de sujetos libres quienes se otorgan el poder de decir recíprocamente "YO" (LCE: p. 149)

> "El trabajo pedagógico comprende dos operaciones esenciales: el apuntalamiento y el

[72] BAUMAN Zygmunt (2005) *Modernidad y ambivalencia,* Barcelona, Anthropos. Edition en español.

desapuntalamiento. Apuntalamiento quiere decir la identificación de lo que el alumno ya sabe, lo que es capaz de hacer, las representaciones que tiene sobre una cuestión. Desapuntalamiento significa, permitirle al sujeto interiorizar sus logros, hacerlos suyos al punto de ponerlos a funcionar por fuera de la situación de formación. Estos dos procesos permiten hablar verdaderamente de un "proceso de autonomización". Dicho de otro modo, la autonomía es el resultado entre la relación de apuntalamiento y desapuntalamiento, entre situación problema y contextualización. La libertad parece ser, entonces, la lucha permanente entre estos dos momentos" (ERV: pp-117-118)

"Ninguna ruptura se justifica entre el niño y el adulto: esto no es más que un asunto de niveles, de grados sucesivos de autonomía, de una autonomía que representa la finalidad esencial de la vida humana y que puede manifestarse desde el nacimiento bajo formas que corresponden con cada nivel de desarrollo del sujeto. El rol del educador consiste, entonces, en saber anticipar esta autonomía para que ella pueda tener lugar, honrar al niño con la confianza por medio de la cual él sabrá, un día cualquiera, de una manera u otra, mostrarse digno". (LPDF: p. 104).

"En efecto, cada actividad y especialmente en cada aprendizaje, el educador debe esforzarse por autonomizar al sujeto. No presuponer que él ya es un ser autónomo sino organizar un sistema de ayudas que le permitan a éste acceder a los objetivos fijados, antes de de llevarlo a que él mismo supere progresivamente dichas ayudas y movilizar aquello que él ya ha adquirido por sí mismo, por iniciativa propia y en otras situaciones" (FP: p.77)

Los desafíos educativos del sujeto

Si la modernidad postula que el sujeto es responsable de su propia historia y la libertad y la autonomía forjan su subjetividad y si el hombre es el resultado de la educación recibida, es importante preguntarse ¿cuáles serían las exigencias escolares y sociales de una educación centrada en el sujeto? Para nosotros, la educación debe reflexionar los imperativos de la libertad y de la autonomía sin apartarse de la potencia de un pensamiento radicalmente social y crítico en el marco de una subjetividad que cuestiona y "dota de sentido, al mismo tiempo, el espacio y la actividad del sujeto"[73]. La finalidad de los aprendizajes no es solamente un asunto de opción institucional, es también una tarea instituyente de los discursos culturales, únicos capaces de poner en el centro de la acción pedagógica el reconocimiento del sujeto, la validez de sus acciones y la voluntad para restituirle su lugar y futuro. Esta obligación no puede ser solamente el resultado de una política o de una acción aislada, ella debe ser también la expresión del consenso y la voluntad colectiva. Esto significa, que la educación del sujeto debe expresar una comprensión de su mundo y de sus intercambios; ella debe, igualmente, desarrollar el sentimiento de una "sublevación cultural" contra la enajenación de un mundo egoísta y mercantilista. Así mismo, debe fijar sus propósitos en la memoria del pasado y lograr despertar, de forma crítica, en los sujetos una lectura genuinamente objetiva de la realidad. No se trata solamente de una educación moral o de una educación en competencias tal como ella impera desde hace mucho tiempo[74] sino de una educación completamente segura del destino y futuro

---

73 LEON Emma, ZEMELMAN Hugo (1997), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social,* México, CRIM, Universidad Nacional Autónoma de México, Anthropos. « La subjetividad social constituyente es una determinación que articula tiempo-espacio y que es histórico-cultural porque acude a la creación de necesidades específicas en lugar y momentos diversos; es por esto que ella se refiere al surgimiento del sentido futuro».

74 JONNAERT Philippe, BARRETE Johanne, BOUFRAHI Samira et MASCIOTRA Domenico (2004) « *Contribution au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité* », Canada, Québec, *Revue de Sciences de l'Éducation*, Vol. XXX, n°3, pp. 667-669.

del sujeto y de la armonía de la sociedad. El saber debe permitir a los individuos reconstruir su historia, fijar referencias como la solidaridad y forjar en cada uno la capacidad de ir más allá de la aplicación de lo aprendido.

La problemática moderna de la relación con el saber entra en esta exigencia ética y política. La relación con la ciencia y las tecnologías exigen de nuestras instituciones escolares y educativas una reflexión profunda. De acuerdo con la modernidad, sabemos del surgimiento de dos polos de la cultura: "de un lado, la ciencia y la racionalidad como modos de conocimiento privilegiados; de otro lado, el individuo y su desarrollo como finalidad de la acción social"[75]. Puesto que ellas excluyen otras experiencias y otros saberes, estos polos nos obligan a desconfiar de su poder de autonomización y de crítica. La verdadera cuestión del sujeto debe apuntar al interés por una solidaridad humana antes que imponer un discurso sin memoria ni resistencia. La educación hoy, al menos en aquello que promueve como lo más grande del saber en los sujetos, debe permitir el aprendizaje de la solidaridad y forjar el pensamiento verdaderamente crítico. En ningún caso, puede limitarse a la enseñanza de las grandes narraciones científicas o profesionales ni transmitir un saber proveniente directamente de la ciencia; ella también tiene el deber de reflexionar los saberes sociales así como los profesionales. Se trata de enseñarle al otro las raíces de la cultura para que él pueda ser protagonista de su propia historia, capaz colectivamente de oponerse a los principios económicos que ejercen, entre otras, una violencia simbólica en la vida de cada uno; una educación que sea capaz de cambiar el orden de las cosas en función de un mundo más ético, más humano, más coherente de acuerdo con los principios de una humanidad solidaria.

El desafío educativo del presente es una tarea muy difícil; ella exige mucho coraje para decirlo. Este coraje está presente en el espíritu de P. Meirieu. Tal coraje es el resultado de los debates

---

[75] DANDURAND Pierre et OLLIVIER Émile (1991) « *Centralité des savoirs et éducation : vers de nouvelles problématiques* » Québec, *Revue Sociologie et Sociétés*, Vol. XXIII, n°1, printemps, p. 6.

públicos y el estudio y análisis de las situaciones pedagógicas. Se sumerge en esta “angustia social” cuya tranquilidad de espíritu es alterada por la realidad social y escolar. Se subleva, cierto, pero propone una manera de volver sobre la historia para fundar un mundo mejor. El mismo lo dice cuando afirma que la educación crítica del sujeto garantiza su pleno desarrollo. Los desafíos de esta educación marcan los límites de una educación sin y con memoria. Esta memoria no es solamente histórica, ella también es práctica y se rehace cada vez que el individuo es capaz de reflexionar los aprendizajes. La metacognición aparece aquí nuevamente. Al ser una educación para la libertad, su valor se encontraría en la *consciencia de sí*. Los desafíos de una educación del sujeto impone la construcción de métodos y prácticas. Frente a los saberes, él propone la reflexión metodológica y la construcción de dispositivos de aprendizaje. Este desafío exige una reflexión sobre lo que hemos comprendido más arriba por autonomía y libertad. Estos dos principios modernos dominan la actividad educativa e imponen una manera de hacer, una ocasión de libertad y una práctica escolar autónoma. Frente a los desafíos de una educación crítica, Meirieu afirma:

> “(...) la educación de una persona libre no requiere solamente compartir los saberes sino también la elaboración progresiva de “meta-conocimientos”. Es decir, unos conocimientos sobre la manera cómo él ha adquirido, utiliza y entiende dichos saberes. Estos meta-conocimientos, propios a cada uno de nosotros, particularmente se refieren a lo que yo llamo las estrategias de aprendizaje”. (LCE: p. 137)

La libertad y la autonomía se nutren del poder y la resistencia de los sujetos. A priori, podemos decir que la pedagogía de P. Meirieu le permite pensar las condiciones de la resistencia en un orden simbólico (gestos). Rechazar tajantemente el “desconocimiento” de esta resistencia es otra de las claves de su trabajo pedagógico. Es en el plano de la resistencia donde se construirá su idea más potente de pedagogía del sujeto y una manera de poner a prueba el *principio de la educabilidad*.

Esta realidad le permitiría construir un concepto menos técnico e instrumental de la pedagogía. Para ello, fija su mirada en la resistencia y encuentra como importante el lugar del poder en la relación pedagógica. A partir de este momento, la cuestión ética emerge sobre tres registros: *poder*, *libertad* y *autonomía*. Estos registros definen su teoría pedagógica la cual hemos nombrado como libertad/educabilidad.

CAPÍTULO 2 ÉTICA, PODER Y SABER

"El recuerdo comienza con la cicatriz"[76]

La cuestión ética es producto de su experiencia como profesor, su fuerte inclinación para construir dispositivos de aprendizaje, los desafíos de la educación del sujeto, la reflexión sobre la libertad y la autonomía. Es también el imperativo de un pensamiento educativo que le permite reflexionar la *preocupación de sí y la preocupación por el otro* y la imperfección de la libertad. Surge como eje de reflexión en la experiencia vivida frente a la resistencia de sus alumnos en un "no hacer nada" o "hacerlo de otro modo". Es una respuesta a la práctica disimulada de la resistencia humana. En general, la ética es uno de los ejes de su pedagogía y le permite a nuestro pedagogo pensar la actividad de los profesores afianzando aún más el principio de educabilidad[77]

Como ya lo hemos señalado, la educabiliad es un principio ético de la actividad pedagógica, la convicción de no abdicar frente la educación del otro. P. Meirieu sigue esta línea de pensamiento la cual entendemos como la buena acción o de la acción supuestamente correcta y ve en la relación pedagógica el ejercicio del poder cuyos efectos pueden ser nefastos para

---

[76] ALAIN (1986) *propos sur l'éducation suivis de pédagogie enfantine*, Paris, Puf., p. XXVIII

[77] En este sentido el principio de educabilidad para Philippe Meirieu es muy diferente al de otros pedagogos Según Charles Gardou, la educabilidad de Alfred Binet está unida a las capacidades cognitivas, mientras que para Meirieu es un concepto ético. Cf., GARDOU Charles (…) « *Alfred Binet : explorer l'éducabilité*», *Reliance*, Revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés, Eres, Lyon, n° 20, pp. 11-119.

el futuro de los estudiantes. Se apoya en dicho principio para argumentar una manera de actuar e incluso para comprender su propia condición de profesor. La ética es uno de los terrenos académicos y pedagógicos más fértiles de P. Meirieu. Para él, ella es una actitud vigilante respecto de los fines de la pedagogía y el poder del educador. Recordemos, una vez más, que durante su adolescencia experimentó la contradicción del discurso católico y escolar. Gracias a la experiencia vivida junto a los capellanes toma consciencia de la dificultad del "estar al lado del otro y a la vez preocuparse por uno mismo". Esta situación hace que se pregunte hasta dónde los actos humanos pueden mantener esta coherencia necesaria entre el *decir y el hacer*. De hecho, la distancia entre la idea y acto es problemática y busca comprenderla. Para ello emprende la reflexión sobre el poder. Como experiencia de lo humano ve allí la exigencia de la coherencia y la unidad de la acción. Se pregunta ¿Puede uno ocuparse del otro y al mismo tiempo de uno mismo? ¿Puede uno, a la vez, liberar y retener?

Pues bien, el poder así como la libertad y la autonomía durante los años de madurez intelectual devienen uno de los temas más importantes de su reflexión y la ética le permite separarse, por un instante, de la instrumentación pedagógica. Nosotros consideramos, por nuestra propia experiencia, que no se puede ser pedagogo sin esta exigencia ética fundamental; no podemos borrar de nuestras convicciones educativas la reflexión sobre el otro y su actuación. El otro importa tanto como nuestra propia condición de pedagogos. Es un imperativo categórico pues es difícil reclamarse como pedagogo sin tener cuidado de los actos y del poder ejercido.

Philippe Meirieu sigue esta línea de pensamiento tan apetecida por los pedagogos en la contemporaneidad. La reflexión ética la encontramos también en otros teóricos franceses de la misma época. Por ejemplo, Hadji nos dice que "la educación debe proponerse, si quiere ser legitima, una doble finalidad: facilitar la inserción del individuo como entidad social en el seno del grupo donde aparentemente está llamado a vivir y favorecer la emergencia de la persona humana capaz de juzgar el ser y, primeramente, su propio ser (su figura actual) de cara

a los valores cuya universalidad es incontestable (educación ética)"[78]. Esta idea corresponde a una línea de pensamiento que ve en la pedagogía una exigencia ética irreductible a los valores sociales[79].

En efecto, "la moral define las buenas formas de conducta; la ética interroga al sujeto dentro de esta moral; ella interpela allí donde la regla actúa y hace tambalear las seguridades de aquel que hace lo que conviene, en la ocurrencia, el profesor que mantiene un orden y ejerce una disciplina, que lleva a cabo su programa, etc."[80] La cuestión moral aparece inmediatamente en el discurso ético. Ella hace parte de la filosofía, especialmente de la moral y por esto mismo recibe el nombre de filosofía moral[81]. Saber actuar en la sociedad, saber compartir con los otros, saber cumplir los preceptos de la ley moral, saber vivir con los otros son, entre otras, las condiciones de la vida en sociedad y una exigencia del sujeto. Este saber exige plegarse a los imperativos morales para actuar con cuidado sin poner en peligro el espíritu de la ley civil. Saber vivir con los otros es, ciertamente, una exigencia moral; saber conducirse en sociedad es también una de las condiciones de la armonía social. Ahora, nos preguntamos ¿si es suficiente con un buen comportamiento social? ¿Un buen comportamiento no sería también una forma de controlar la sublevación, una manera de negar la posibilidad de resistir a los imperativos de una ley moral y civil que impiden que el otro sea reconocido en su especificidad? Un buen comportamiento puede también ser una forma de adoctrinamiento y por qué no, una forma de hipocresía en la supervivencia. El respeto a la norma puede ser,

---

78 HADJI Charles (1992), *Penser et agir l'éducation : De l'intelligence du développement au développement des intelligences,* Paris, Esf, p. 108.

79 COQ Guy (2002) « *Valeurs et laïcité* », in *Les valeurs : savoir et éducation à l'école*, Actes du Colloque IUFM de Lorraine, Mai 2002, Nancy, PUN, p.17-32. « El valor no se identifica a la palabra. Cuando el valor deviene una sola palabra es tratado como valor. Dicho de otro modo, el valor se expresa de muchas formas, como polinomio del valor» p. 19-20.

80 IMBERT Francis (2000), Paris, Matrice, Vauchrétien, p. 69.

81 CORTINA Adela (1999), *El quehacer ético, guía para la educación moral,* Madrid, Santillana, p. 15.

si lo queremos, una negatividad cuando no es el resultado de un consenso civil sino producto de la imposición de totalitarismo. La ley sancionada en la dictadura no es la ley de la inclusión sino de la negación del otro, la aniquilación del oponente. El equilibrio entre la felicidad y el respeto de la norma moral o civil es uno de los fines del ser humano. Encontrar el equilibrio, lograr acceder a la felicidad impone la necesidad de reconocer al individuo en tanto que *otro*. "El *otro* como concepto, es el conjunto de los otros en tanto que especialidad en su alteridad profesional, el *otro* designa la amplia república de seres sin rostro y sin nombre de bautizo cuya única función es ser pronto o más tarde que ahora mismo; en otro lado más que aquí, de otro modo que así, otros que yo mismo"[82]; y este *otro* inspira el surgimiento de la ley única capaz de permitirnos la reciprocidad y el reconocimiento. Nuestro equilibrio humano así como social reside en el compartir con el *Otro*. Estamos con los otros y en medio de ellos, y con ellos prevemos una aspiración a la felicidad. Esta no es abandono del sufrimiento sino una manera de suavizarlo. Es por esto que "la tendencia a la felicidad es una de las condiciones del ser humano, una finalidad natural pero también un objetivo moral; alcanzarla o no exige de nosotros saber escoger los medios más adecuados para estar en ella y poder actuar según la opción"[83].

La ética así como la filosofía moral busca elucidar la relación entre acto y moral, acción y decisión, norma y libertad. Ella es vigilante al mismo tiempo que reflexiva, prescribe la buena acción ya sea que se encuentre en acuerdo o en desacuerdo con los principios morales. La acción de la ética es múltiple; ella es vigilante de la vida y conducta de un sujeto y reflexiona la bondad y la calidad en el compartir humano. Ella vigila las acciones de los hombres y prescribe, a la vez, una manera de actuar. Toma los medios y piensa en los fines de toda acción humana. Toda la vida del hombre está regulada por la acción correcta. Salir de ella supone quebrar el pacto social o interrumpir el espíritu de la norma. Vista la complejidad de la actividad humana y los

---

[82] JANKÉLÉVITCH Vladimir (1986) *Les vertus et l'amour 2*, *Traité des vertus* II, Paris, Flammarion, pp. 121-122.
[83] CORTINA Adela, Op.cit. p. 24.

peligros de un comportamiento de desviación, la ética reflexiona estas inadecuaciones o estos excesos de poder. En el caso de P. Meirieu, el discurso ético proviene de esta idea de educación donde la *asimetría, lo necesario y lo provisional* son registros morales. Dicho de otro modo, la relación educativa es asimétrica cierto, pero necesaria pues sin ella sería imposible transmitir los saberes -aprender la norma moral para permitirle a los jóvenes el acceso a la libertad y a la autonomía-; ella es provisional ya que se trata de garantizar que un día el alumno ocupe su propio lugar[84]. Reconocer la autonomía del otro es la madurez del ser; es también un reconocimiento de aquel que ha vivido al lado nuestro la humilde experiencia de aprender. He aquí la naturaleza del discurso pedagógico y la exigencia ética en pedagogía. Pero, ¿qué relación se establece entre poder, saber y libertad?

Poder, saber y libertad

Por lo general, la pedagogía se define como un dispositivo de transmisión cultural. Allí, la relación profesor-alumno se rige por formas de poder y de saber; su finalidad es la libertad y la autonomía del alumno. El ejercicio de transmisión cultural en ningún caso está vacío de interés ni de violencia simbólica y está lejos de ser una relación sin dominación ni domesticación. Ella vehiculiza valores y una moral. La pedagogía se nutre de la ética para ponderar la exacerbación del poder. El acto pedagógico es un acto de poder y una práctica de autoridad. Sabemos que el poder es una práctica invisible y está estrechamente unida a la emergencia del sujeto y visible en la autoridad. Más allá de ser una disciplina, la pedagogía es un ejercicio de poder, una práctica de conocimiento. En este sentido, podría ser asimilada a una "política del alma", pues enseñar es ejercer sobre el sujeto un poder a través de un saber. Aprender es apropiarse un saber para estar en la vida de otro modo. Cuando decimos poder, nos referimos al ejercicio de una práctica de saber; política del alma única capaz de permitirnos volver sobre nosotros mismos. La práctica pedagógica es la transmisión cultural con miras a la

---

[84] ZAMBRANO LEAL Armando (2006), *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*, Bogotá, Magisterio, pp. 229-231.

apropiación del saber para la vida y una técnica de saber al servicio del crecimiento del espíritu. La pedagogía es poder y autoridad en el orden de una conquista de lo humano. En este sentido, la ética para P. Meirieu ni es "piedad del alma" ni moral sin poder, sino reflexión fenomenológica sobre el acto pedagógico. En concreto, la ética le ha permitido reflexionar el poder, la resistencia del alumno y la disposición moral del profesor.

Muchos son los teóricos,- filósofos, políticos o pedagogos- que han estudiado la cuestión del poder. Michel Foucaultl, por ejemplo, dice: "poder es una forma de relación y muestra la diferencia entre *capacidades objetivas* y *relaciones de comunicación*. En las primeras está el poder ejercido sobre las cosas; nos da la capacidad de modificarlas, destruirlas, hacer uso de ellas. Las *relaciones de comunicación* son aquellas que transmiten una información a través de una lengua, un sistema de signos u otros sistemas simbólicos"[85]. El poder es propio de toda relación entre sujetos; anuncia la existencia de límites y retribuciones. Límites, pues el poder debe ser controlado en sus acciones y retribuciones porque ofrece la oportunidad de reflexionar el deterioro ético de las acciones. El poder es un instrumento de saber y permite aproximarnos a las condiciones morales de lo humano. Es imposible pensar la libertad por fuera del poder, especialmente porque "las relaciones de poder son relaciones entre sujetos definidas por maneras de actuar que no actúan directamente ni inmediatamente sobre los otros, sino sobre sus acciones"[86]. Michel Foucault mostraba cómo las relaciones de poder "exigen que el otro (sobre quien ejercemos el poder) sea reconocido como un sujeto de acción y frente a las relaciones de poder se despliega todo un campo de respuestas, reacciones, efectos e intervenciones posibles"[87]. Afirmaba así que:

> "las relaciones de poder no son ni manifestaciones de un consenso ni la renuncia a la

[85] FOUCAULT Michel (1994) *Dits et écrits*, Paris, Gallimard, p.233.
[86] Ibid. p. 236.
[87] Ibid. p. 236.

libertad; las relaciones de poder también tejen diferentes capacidades y relaciones de comunicación. Desde el momento en que las capacidades, las relaciones de comunicación y las relaciones de poder se mezclan unas con otras según fórmulas explícitas, entonces nos encontramos frente a una disciplina; las relaciones de poder son un conjunto de acciones que tienen por objeto otras acciones posibles, operan en un campo de posibilidades, inducen, descartan, facilitan, amplían, limitan e impiden; el término que mejor permite captar la especificidad de las relaciones de poder es la conducta. El ejercicio del poder consiste en controlar las conductas y disponer de posibilidades; el poder se ejerce sobre sujetos libres, es decir sobre sujetos que disponen de un campo múltiple de conductas posibles. El poder no se ejerce sino sobre sujetos libres y en la medida en que son libres. En estas condiciones, la libertad aparece como la condición de existencia del poder"[88]

El poder está unido a la autoridad sin que ésta sea determinante. La autoridad no es la totalidad del poder sino una de sus manifestaciones. Arendt nos enseña que "la autoridad requiere siempre del obedecimiento, con frecuencia la tomamos como sinónimo de poder o de violencia. Sin embargo, la autoridad excluye el uso de los medios exteriores de coerción; allí donde la fuerza es empleada, la autoridad propiamente dicha ha fracasado. La autoridad es incompatible con la persuasión que presupone la igualdad y opera por medio de un proceso de argumentación"[89]. Mientras la autoridad es la simbología del poder, la fuerza es su materialidad. La autoridad es una práctica y la encontramos en un personaje: el profesor o el policía y también en una relación de saber siendo el sabio un ejemplo entre muchos otros. Así, decimos del policía que él representa la autoridad o del profesor y su saber que él es la autoridad del saber escolar. Si la autoridad

88 Ibid. pp. 237-238.

89 ARENDT Hannah (1972) *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, Folio/essais, p. 123.

es consustancial al poder no es una condición tácita. Se puede ejercer el poder por medio de la fuerza y no expresar ninguna autoridad. Uno puede transmitir un saber sin recurrir a la fuerza y encontrarse en la autoridad. Todo saber expresa un poder y toda autoridad lo materializa. Se tiene autoridad de un saber según la honestidad y disposición que tengamos para conocer. La autoridad del investigador reside en el modo de construir el saber. No hay autoridad intelectual mientras no sea producto de la honestidad discursiva. El que repite un discurso ajeno carece de autoridad académica. El poder del investigador reside en la autoridad de su saber. Saber y poder están imbricados en una misma lógica, mezclados por su esencia, cruzados por su sentido.

La relación poder y autoridad es objeto de la ética. Así, cuando la autoridad y la sanción[90] es ejercida en la escuela, la vigilancia ética impide que se anule el reconocimiento del otro. El castigo o la frialdad del gesto será siempre una práctica de autoridad desmedida, pero el gesto con ternura sobre un alumno reafirma el valor humano de la autoridad. Esta doble condición la encontramos también en la institución escolar. La escuela es una forma de poder de la cultura y en su seno se anida la autoridad de saber. La autoridad del saber formal[91] se encuentra en la base de la ciencia. Ella nos dice que el sujeto de saber detenta un poder sobre la naturaleza y que es capaz de transformarla

---

[90] DOUET Bernard (1994) « *Autorité et sanctions* », In *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, Esf. « Autoridad y sanción son indissociables del acto educativo. El término disciplina (lat. *discere* : aprender, estudiar) designa, a la vez, las reglas de vida, el orden de las conductas en el seno de la clase (ser disciplinado) y el conjunto organizado de diferentes áreas de enseñanza (« las disciplinas fundamentales »). La pédagogie (gr. Paideia) tiene en sí el sentido de la educación, pero también el castigo, la punición. Así, las palabras tiene doble sentido y subrayan la proximidad del concepto. » p. 191.

[91] El saber formal desde el punto de vista de las ciencias occidentales es diferente al saber de la vida. En las culturas tradicionales, el saber es una relación con la vida, el mundo, la naturaleza. El chamán en las culturas ancestrales de América Latina es portador de un saber y de un conocimiento milenario y por lo tanto tan válido como el saber occidental. Cf. CASTAÑEDA Carlos.

según sus intereses. El saber es también aquella relación que establece el sujeto con el mundo y con sigo mismo. Esta relación no es dominación o explotación sino control sobre sí mismo. En este caso, el saber reconocer nuestros límites es una práctica de poder de sí. Todo saber encuentra sus raíces en la relación con el conocimiento, el entorno y con los otros. Saber compartir el conocimiento con lo demás es un acto de inteligencia. El saber es autoridad[92] si el sujeto es capaz de hacer un correcto uso para una vida equilibrada. El saber-par-sí es conocimiento de sí mismo. Todo saber transforma la naturaleza del sujeto; allí reside la sabiduría. Saber es conocimiento de sí antes que poder sobre los otros.

Poder y autoridad están en los recintos de la Escuela. Ellos coexisten, se reclaman de manera práctica. Al mismo tiempo que el profesor transmite un saber, ejerce la autoridad y el poder. Leer el enunciado de un ejercicio, resolver un problema de matemáticas, realizar una tarea o un trabajo en grupo presupone la existencia de un poder. El profesor fija las condiciones para realizar el trabajo escolar y el alumno las debe acatar si quiere llegar al conocimiento. El *decir* y el *hacer* son ya una práctica de autoridad y de poder. Pero la cuestión no consiste en saber sí el poder debe desaparecer o si la autoridad debe o no ejercerse, de lo que se trata es de saber en qué medida el poder y la autoridad pueden ser positivos para una educación a la libertad. Esta cuestión es precisamente una de las búsquedas de nuestro pedagogo. Recordemos que el principio de libertad es uno de los momentos importantes de su pensamiento y le permite reflexionar el ejercicio del poder. ¿El alumno es libre de escoger o rechazar tal o cual saber? Sabemos muy bien que el alumno siempre dependerá del profesor, ¿pero, el puede saber de antemano qué escoger, en qué momento hacerlo y por qué? Creemos que el rol del adulto siempre consistirá en orientar al niño, enseñarle un manera de escoger, impedirle equivocarse en

---

[92] DOUET Bernard (1994), « *Autorité et Sanctions* », Op.cit. p. 191 « La autoridad es una actitud que enmarca y mantiene el respeto de reglas comunes. Ella puede facilitar la identificación, la integración de un modelo (« Tener autoridad en materia de….»).

sus elecciones. El adulto aconseja al mismo tiempo que enseña. Un profesor es quien, gracias a su autoridad académica, sabe mostrarle al alumno la historia de los saberes. Él lo hace porque tiene un dominio y efectúa una gimnasia de su saber. Su poder no consiste en renunciar al encuentro con el otro, sino aproximarse a él para fundar una colectividad humana, sabia y ética. El saber une y el conocimiento aparta. De esta forma el profesor deviene pedagogo, porque aconseja, muestra y acompaña. El engendra un momento de libertad apartando al otro de su ignorancia. Conducir al alumno por el sendero del patrimonio de la cultura es habitar ya la sabiduría como profesor; saber acompañarlo es una inteligencia de lo humano y una responsabilidad social; esta actividad no está vacía de poder. Para hacerlo, el profesor debe revestirse de autoridad y ser reconocido por su experiencia de saber. Saber no es solamente un conocimiento de las cosas, sino también un saber de la experiencia. El profesor transmite el saber de su experiencia, la relación con el conocimiento y su relación con el mundo. Se puede decir que un profesor es aquel que transmite una relación con el mundo, reflexiona el saber y le ayuda al alumno acceder al conocimiento.

El rol del profesor, nos dice Meirieu, consiste en reflexionar el poder. Para nosotros, él debe reflexionarlo para separarse de la sutil negación; debe tomarse el tiempo para analizar la transmisión del saber y sus efectos en la vida del alumno. El poder y el saber no deben excluir al otro, estos deben promover la solidaridad entre los sujetos. De ahí que enseñar es engendrar en el alumno una la solidaridad; es combatir el egoísmo. Al decir de Habermas "Quien en nombre del universalismo excluye al otro, que tiene derecho a *permanecer* siendo ajeno a *él*, está traicionando su propia idea. Solo dejando en la libertad de modo radical las biografías individuales y las formas de vida particulares se hace digno de crédito el universalismo del igual respeto por todos y de la solidaridad con todo aquello que tiene un rostro humano"[93]. Por su parte, Marina no dice que "el mundo, la vida donde hemos nacido y que nos es dado como fundamento real, es

[93] HABERMAS Jürgen (2000) *Aclaraciones a la ética del discurso, Madrid, Trotta, p. 124*

el resultado de una larga genealogía intersubjetiva, anónima en su constitución la cual debemos reactivar si queremos conocer el mundo"[94]. En definitiva, poder, saber y libertad son la base de la pedagogía. Ser libre es también visualizar la emancipación del otro y al mismo tiempo encontrarse de otro modo en el poder. En los siguientes fragmentos de la obra de nuestro autor observamos plasmada la cuestión del poder, el saber y la libertad:

> "En efecto, ¿cómo puede uno, a la vez, pretender la emancipación de las personas, permitirles constituirse como sujetos libres e introducir formas de poder que organizan una dependencia feroz respecto de aquel que precisamente invoca la independencia? ¿Cómo pretender la independencia sin erigirse, al mismo tiempo, como profeta recuperando, así, de forma potencialmente formidable, la autoridad que uno pretende haber abandonado? (ERV. p. 50)

> "El educador quiere siempre "moldear al otro" pero también quiere que el otro escape a su poder para que pueda precisamente adherirse libremente a él. Pues una adhesión forzada sobre lo que él propone, une afección disimulada, una sumisión jamás lo satisface y es comprensible que esto no tenga valor alguno para él. El siempre quiere más: el poder sobre el otro y la libertad del otro para adherirse a su poder. Exigencia infinitamente compleja sobre la cual continuaremos, a través de otras aventura, buscando sus huellas" (FP. p. 28)

Con estos fragmentos comprendemos cómo la contradicción entre poder y libertad consiste en querer, a todo precio, encerrar al otro en la dependencia; arrancarlo de su ignorancia so pretexto de la libertad. El discurso pedagógico afirma que el sujeto debe ser libre y al mismo tiempo le imponer técnicas e introduce un saber. Esta lógica termina por encerrar la libertad del alumno.

---

[94] MARINA José Antonio (1995), *Ética para náufragos*, Barcelona, Anagrama, p. 49.

Aquel que enseña la escucha impone un método que le impide al otro hablar; cuando se enseña la noción de número se le pide al alumno ejercerse en la historia de esta noción; este debe suspender la emoción y someterse al método. La técnica termina controlando el principio de libertad. Este principio no resulta, entonces, de un reconocimiento a priori de la libertad sino de la subordinación al dispositivo. Aprender supone una suspensión de la emoción y una búsqueda de la paciencia; ella exige también una práctica de imitación y una gimnasia de la originalidad. En este orden de cosas, la institución escolar es el lugar de la escucha, del silencio y del ejercicio; ella está lejos de la libertad a priori. Desde este punto de vista, la libertad es producto de las prácticas de poder y de saber, disciplina y la autoridad.

En resumen, creemos que respecto a la relación poder, saber y libertad aflora en nuestro pedagogo una especie de aporía pedagógica; no son indisociables y el fin de toda pedagogía es hacer del alumno un sujeto libre ejerciendo el poder por medio del saber. En términos pedagógicos, la aporía consiste en buscar siempre que el otro sea libre a través de la autoridad y del poder. Suspender el poder para que el otro sea libre es anular la acción pedagógica. Poder, saber y libertad delimitan el círculo pedagógico. En términos prácticos, al mismo tiempo que la acción pedagógica toma como importante el reconocimiento del otro, su negación está al orden del día. En definitiva, ¿debo ejercer el poder para que algún día el alumno llegue a ser libre? ¿Para que el otro gane en libertad debe quedarse "mudo" respecto a mí saber? ¿Para que él pueda acceder a ella, debe suspender su deseo? En relación con esto, creemos que P. Meirieu descubre la aporía pedagógica. Al detenerse en el poder logra comprender los obstáculos de la libertad y la autonomía que defendió en sus primeros años.

Poder, saber y resistencia

A partir de nuestra experiencia como profesores e investigadores en educación hemos podido comprender cómo la relación pedagógica es una práctica de poder, saber y resistencia.

Dicha relación es dramática a causa del poder ejercido y debido a las resistencias de los sujetos, pero es necesaria para enseñar la norma, la autoridad y la disciplina y es provisional cuando los sujetos se separan del maestro. La relación pedagógica supone la práctica de saber y una técnica para enseñarlo. La enseñanza es poder y el saber su ejercicio. Mientras instruir al niño es someterlo a las normas y transmitirle conocimientos, la educación apunta a su libertad y autonomía. Al decir de Marcel-Vincent Postic ella es el espíritu de la socialización[95].

Sabemos que en la práctica pedagógica el profesor espera de sus alumnos una mínima reciprocidad pero éstos resisten. La mirada del profesor frente al alumno expresa, al comienzo, algo de desconfianza, luego es sonriente y finalmente acoge. El alumno resiste a través de gestos[96]. El gesto es la fenomenología de la resistencia y tiene lugar en la relación *yo-otro*. De la mano de Paul Ricoeur comprendemos cómo la resistencia, aún si ella aparece como una de las condiciones del encuentro entre sujetos, es también la base de la reciprocidad en la relación *yo-otro*. Ella es, "la categoría existencial en la relación yo-otro"[97]. Desde el punto de vista de la relación pedagógica, la reciprocidad se materializa en la libertad y supera la resistencia; la libertad se adquiere a

---

95 POSTIC Marcel (1986) *La relation éducative*, Paris, Puf, pp. 23-25. Afirma que « la relación pedagógica es una relación de dominación. La relación profesor-alumno es una relación de dominación. La relación pedagógica es una relación de dominación. La relación maestro-alumno fundada sobre la dominación necesaria del adulto debe ser examinada teniendo en cuenta de las condiciones históricas y la teoría general de Durkheim ».

96 DELIGNY Ferdinand (1978), *Le croire et le craindre,* Paris, Stock. Este pedagogo trabajó en el análisis del gesto y nos enseñó que encierra una riqueza como información sobre la resistencia del otro. Así mismo, THIERRY Albert (1986) *L'homme en proie aux enfants,* Paris, Magnard. « En el fondo, Thierry supo, en este libro, y por la gracia del estilo, vuelve importante una experiencia tan banal, aquella que todo maestro –institutor o profesor- ha conocido cuando, armado o no para hacer frente, al menos profesionalmente, a esta curiosa tarea de instruir a los niños, descubre, tal como lo dice Saint-Cyran, « una tempestad del espíritu » p. 6. Presentación de Roger Petitjean.

97 RICOEUR Paul (2005), P*arcours de la reconnaissance,* Paris, Gallimard, Folio/essais, pp. 245-256.

través de la resistencia. Esta relación *yo-otro* funda, en efecto, la sobrevivencia común y su positividad está en la comunicación. Para forjar una relación positiva con el alumno, el profesor debe escucharlo. Igualmente, la relación con el otro tiene lugar en la experiencia de compartir un saber, en un proyecto común. En principio, toda resistencia es negativa pero se transforma en positiva gracias al compromiso social. Cuando descubrimos la bondad o la profundidad de un saber en el otro mi resistencia se desvanece; termina forjando la amistad solidaria. Ricoeur nos dice que "la palabra resistencia guarda un sentido negativo: desobedecemos a una autoridad que no poseemos. En tanto que la rechazo, creo en la eficacia de dicho rechazo: ¿pero, a caso, tal eficacia no procede de su *articulación* con las actividades positivas o constructivas? Cuando paso del "tu no matarás" al "tu amarás", del rechazo de la guerra a la construcción de la paz entro en el ciclo de las acciones que hago; entonces comienzo a oprimir, entro en la disociación de los medios y de los fines participando en empresas donde las acciones humanas no son "separables", cuando experimento la maldad de la historia con la eficacia de la historia"[98].

Toda resistencia es una experiencia de saber. Para estar al lado del otro tenemos primero que resistir y todo encuentro con el alumno pasa por la resistencia. Ella deviene positiva, incluso necesaria. Se trata de construir junto a él un proyecto común de vida. Desarrollar una tarea, resolver un problema de química, analizar el comportamiento de un fenómeno económico o realizar una exposición sobre la colonización es la oportunidad para establecer una reciprocidad. Antes de dar inicio a las actividades de un proyecto escolar los sujetos se ponen al margen de la autoridad. Una vez son conscientes que sin la ayuda y orientación del profesor tienen más dificultades para alcanzar buenos resultados, ellos pasan, entonces, de la "guerra" a la "paz". Así mismo, la dosis de amor experimentada frente al otro es el resultado de una lucha, de una resistencia. La conquista del otro siempre es diferenciada y desigual. Así, el amor es una

---

[98] RICOEUR Paul (2001) *Histoire et vérité,* Paris, Éditions du Seuil, essais, p.275.

terrible desigualdad entre sentimientos, entre miradas. De un momento a otro terminamos amando al alumno más inútil y más provocador porque tiene el coraje de desafiar nuestro poder. Del mismo modo, podemos terminar por apartarnos de aquel que siempre está dispuesto a elogiar nuestras actividades. El buen profesor sabe que los mejores alumnos son aquellos y aquellas que logran expresar sus puntos de vista de manera crítica. La medida del amor reside en la magnitud de nuestras luchas. “La preocupación dogmática de querer ponderar la caridad con el mérito y el amor con la amabilidad, que nuestros recursos dilatorios son seguramente terminados y que el amor, para que no termine, debe ser racionalizado: como un profesor, cuyo rol no consiste en ser caritativo sino justo, ama a sus mejores alumnos de forma apasionada, los menos buenos de manera tibia y los fastidiosos para nada, así la dosis de amor varía según se trate del amable o del indiferente”[99].

Ahora bien, la relación con el otro no está vacía de resistencia ni de poder; ella es un descubrimiento de nuestras debilidades y una ocasión para crecer con el otro. El poder y la resistencia están en el corazón de la relación pedagógica; son el paso obligado a la libertad y la autonomía. De la misma manera como el esclavo resiste al poder del amo, el alumno resiste al poder del profesor. Es en este sentido como el poder y la resistencia ocupa un lugar importante en el discurso pedagógico de P. Meirieu; es una verdadera cuestión ontológica. A propósito de esto, nos preguntamos si ¿se trata de vencer al otro o de vencer nuestros propios límites, de separarnos del poder, de actuar sin negar la especificidad del otro? La amplitud de esta cuestión es también la preocupación de toda pedagogía, especialmente porque ella se ve confrontada al problema de la resistencia del alumno y a la práctica sutil del poder de los profesores. La cuestión ética en pedagogía es positiva desde cualquier punto de vista. Ella nos permite ponderar la relación con el otro, con el saber y con nosotros mismos. La relación pedagógica nunca escapa a la interrogación ética sobre el ejercicio de la resistencia y del poder.

---

[99] JANKÉLÉVITCH Vladimir (1986) *Les vertus et l’amour 2*, *Traité des vertus* II, Op.cit.123.

P. Meirieu, consciente de esta situación responde:

> "Ir al encuentro del otro, encontrarlo y no vencerlo: es aquí donde tiene lugar la ética... cuando la resistencia del otro no me remite al poder que puedo ejercer sobre él sino al que debo ejercer sobre mí mismo. Cuando no busco vencer la resistencia del alumno sino vencer en mí lo que suscita tal resistencia. (...) en efecto, la ética me permite remitirme a mí propia responsabilidad, a la manera como yo soy capaz de ofrecerle al otro la posibilidad de un encuentro, la felicidad de comprender y la alegría del saber. La manipulación es todo lo contrario: es la oscura voluntad de transmitirle al otro la responsabilidad de las dificultades que juntos vivimos, es el deseo de circunvenirlo o la decisión de vencerlo para poder superar los obstáculos que encuentro sin cuestionarme" (LPDF. p. 74)

> "Soy responsable del otro y es a mí que el otro interpela por medio de su resistencia, la íntima relación con mi propio saber, la relación con mi propia palabra. Soy yo quien debe dar inicio a este trabajo sobre mi forma de enseñar, soy yo quien debo dejarme afectar, tocar, interrogarme sin cesar por medio de la mirada del otro. En el estatuto de mi propia palabra se juega mi posición ética" "(LPDF. p. 75)

> "Resistencia: para Pestalozzi, "trabajar la resistencia" significa aceptar que el otro sea lo que él es y no una imagen fantasma o el producto de una producción ideológica; es sustituir respecto de la representación de la infancia, la realidad concreta del niño esforzándonos a partir de ella. Pero, "trabajar la resistencia" es también "resistir a dicha resistencia", no abdicar nada respecto de lo que uno cree como justo y necesario para el desarrollo del niño y la elaboración del vínculo social... es, junto al niño, iniciar una historia, comprometerse verdaderamente con la educación. "Trabajar la resistencia" es, a la vez, considerar al niño o al adolescente como una libertad, como un sujeto constituido capaz de interpelarme al igual que un par y como un sujeto en

> formación a quien debo imponerle conocimientos y métodos para que él asuma la responsabilidad. "Trabajar la resistencia" es también, simultáneamente, reconocer a quien uno educa como una libertad que no podemos suscitar, quien no aprenderá jamás por decreto, como un individuo que debemos instrumentalizar buscando, por todos los medios, cómo hacer para que se apropie los conocimientos que juzgamos como necesarios para su desarrollo personal y su inserción social " (LPDF. p. 132)

Para P. Meirieu, la resistencia hace surgir el poder y el saber deviene su física. El acto pedagógico puede, entonces, ser definido de la mano de Meirieu como aquel momento donde se mezclan poder, resistencia y saber. Es un acto humano algunas veces trágico, otras veces repleto de incertidumbre pero necesario en cualquier caso y esto porque la relación pedagógica es humana y no entre máquinas. Ir al encuentro del otro es la ocasión de medir nuestra propia sabiduría, nuestros límites, nuestra paciencia. Enseñar es llevar a la práctica estas tres experiencias del espíritu. Dejarse acompañar es una tarea de la educación de la misma manera que aprender a reflexionar de forma crítica es objeto de la pedagogía diferenciada. La pedagogía, en este sentido, es el poder capaz de reflexionar la resistencia del otro y por esto dispuesta a apoyarse en el saber. Para que el otro sea un sujeto autónomo y libre es necesario que la resistencia sea el objeto de nuestras más vivas reflexiones y que el saber encarnado en la figura del alumno le permita crecer en humanidad. Estos registros de la pedagogía nos conducen a pensar que Philippe Meirieu ve en el poder, el saber y la resistencia un instrumento conceptual importantísimo para su pedagogía y descubre, así, el espíritu moderno de ella.

Poder, saber y autonomía

No sobra repetir cómo la libertad y la autonomía son medulares en el discurso pedagógico y educativo occidental. Que el alumno sea libre y autónomo es el reto de la pedagogía moderna; que sea crítico, capaz de pensar por sí mismo es también objeto de la pedagogía diferenciada, institucional o crítica. La victoria

de la educación sobre la instrucción reside en estos principios. Mientras ésta transmite un saber, una capacidad y una técnica, aquella busca hacer de los sujetos personas libres y autónomas. "Existen dos formas de libertad: la negativa y la positiva. En el lenguaje político, la primera significa la situación en la cual un sujeto tiene la posibilidad de actuar o no sin que esté obligado de hacerlo. Esta libertad se denomina "libertad como ausencia"; la libertad positiva definida en el lenguaje político como aquella situación en la que un sujeto tiene la posibilidad de orientar su voluntad hacia un objetivo, tomar decisiones, sin que la voluntad de otro se lo impida. Esta forma de libertad se conoce como autodeterminación o de manera más apropiada, autonomía"[100].

En el caso del pedagogo P. Meirieu, la libertad y la autonomía aparecen en su discurso pedagógico como autodeterminación. El aprendizaje de un alumno es el resultado de la acción pedagógica crítica y la práctica de una enseñanza a la medida de su realidad. La diferencia en los procesos de aprendizaje y la manera como el alumno entra en relación con el saber imponen la reflexión ética. Un sujeto debe aprender para insertarse en la sociedad y participar de forma autónoma; debe aprender para resistir las amenazas de la alienación y apropiarse un saber cuyo objetivo sería el de vivir su existencia en libertad. Enseñar y hacer que el otro aprenda es tomar en serio la exigencia ética, no abandonar al niño ni dejarlo crecer sin un saber de referencia. Aprender es vivir la libertad y la autonomía cada vez que la vida nos exige una toma de posición. Aprender es descubrir en nosotros la grandeza de lo humano y escudriñar la experiencia de saber de quienes nos precedieron. Aprender es separarse de la dictadura de la ignorancia encontrando en el saber el vínculo con el mundo.

Para P. Meirieu el poder es necesario y está estrechamente unido con la enseñanza de un saber. También es consciente del ejercicio del poder en la formación de un sujeto. La ética es una práctica de la responsabilidad, una moral requerida y una crítica exigente. La responsabilidad en el discurso pedagógico

---

[100] BOBBIO Norberto (2000) Igualdad y Libertad, Buenos Aires, Ice/UBA, Paidós pp. 97-101.

de P. Meirieu tiene tres formas: acogimiento, educabilidad y lucha a favor de una educación laica. Se apoya en la ética para comprender los límites de la enseñanza y los aprendizajes. Según él, la educación debe promover la consciencia en los sujetos, hacer libre a los espíritus y crear las condiciones para una vida mejor. Se podría decir que la autonomía y la libertad en educación es un asunto de responsabilidad colectiva y la pedagogía debe esforzarse por instrumentalizarla. Meirieu toma distancia respecto de los dispositivos que tanto impulsó en 1980. Esta distancia significó para él la oportunidad de controlar el dispositivo. Para él, la pedagogía no tiene valor sin el instrumento, sin reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Él muestra hasta dónde la exigencia ética le impone al profesorado una responsabilidad social. Ella es la condición fundamental de cara a la construcción de una sociedad solidaria. "La educación moral en y para la responsabilidad nos ayuda a responder por nuestra propia responsabilidad; es decir, permite que el alumno integre progresivamente en su conducta un mejor nivel de responsabilidad frente a los otros (...) se es responsable de una conducta cuando, entre las alternativas morales que se le ofrecen al sujeto, es capaz de tomar una decisión de manera autónoma"[101]. De la misma forma que la resistencia, el poder o la libertad ocupa un lugar central en su pensamiento, la responsabilidad es parte constitutiva de su discurso pedagógico. Observa, así, la astucia del profesorado respecto del poder. La astucia para evadir la responsabilidad fente a la educación del otro hace que muchos profesores terminen esquivando la exigencia ética. Entregarse al otro es un asunto de responsabilidad y para lograrlo es necesario alejarse de la astucia. Ignorar o cerrar los ojos frente a la resistencia es evadir la responsabilidad y engañar nuestro espíritu. Es en este sentido como Philippe Meirieu asume la exigencia ética en tanto oportunidad para crecer al lado del estudiante. Desconocer esta exigencia es ejercer la profesión pedagógica sin consideración ni pasión. Exigir la ley moral, y a través de ella, aproximarse a las necesidades de los alumnos es

[101] ORTEGA Pedro, MINGUEZ Roman (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy,* Barcelona, Paidós, pp.23-24.

un acto ético importante para la supervivencia de la pedagogía. Educar es dejarse afectar por la exigencia ética; es rechazar la astucia y maravillarse del espíritu que se eleva por encima de sus capacidades. La cuestión es saber por qué, cómo, en qué condiciones y a partir de qué saberes. Frente a nuestra pregunta, P. Meirieu responde de la siguiente manera:

> "La astucia es un aparataje del poder educativo y una legitimación de la autoridad. La astucia evacúa la contradicción, calma los tormentos y suprime la culpabilidad del educador. La astucia le proporciona al profesor el sentimiento de ganar en todos los aspectos; le da la impresión de liberarse de todas las angustias, de protegerse de sus propias inquietudes... pero, en realidad, la astucia mantiene intactas las contradicciones que encontramos: no dejamos expresar la libertad del alumno sino sólo para limitarla; le propone que se apropie tales conocimientos los cuales consideramos como importantes para él renunciando a la afirmación de esta importancia. Se respeta una forma de trabajo individual que uno mismo manipula de manera hábil y frente al alumno empobrece la cultura. Frente a los aprendizajes ocasionales, accidentales de alguna manera (...) la astucia no me informa absolutamente nada sobre lo que se trama, efectivamente, entre el profesor y el alumno. La astucia engaña la resistencia del alumno; ella impide que sea el centro del trabajo pedagógico; impide la apertura de una relación ética de interpelación y de exigencia pedagógica" (LPDF. p. 126)

La llegada al concepto de pedagogía

La pedagogía de Philippe Mieirieu es el resultado de un largo camino de prácticas y reflexiones personales cuyo inicio encontramos hacia finales de 1969. Llega al concepto luego de largas horas de lecturas y haber ejercido como profesor de educación básica. En esta experiencia estudia a los teóricos de

la pedagogía y lo hace para comprender su propia práctica como profesor. En efecto, a lo largo del primer momento –aprendizajes- no la define aún si en algunos parágrafos introduce pequeñas reflexiones. Se podría decir que su experiencia es similar a la de otros pedagogos[102]. Cierto, para desarrollar la inteligencia del saber pedagógico los intelectuales de la educación están obligados, a la vez, a estudiar las teorías de las ciencias de la educación y a reflexionar sus propias prácticas[103] en este sentido, sigue la línea trazada por Durkheim y otros pedagogos; nutre su pensamiento con la filosofía, la sociología de la educación, la psicología y la literatura. Traza un camino y al mismo tiempo fija límites; ve a la pedagogía desde la perspectiva de los aprendizajes y se pone al margen de la didáctica y habita en la pedagogía diferenciada. En general, sus años de formación y de enseñanza le permiten aproximarse a la complejidad de dicho concepto y forja una definición luego de haber atravesado la experiencia de los aprendizajes.

Tan importante como los dispositivos es la aproximación

---

[102] PIAGET Jean (1996) *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël/Ganthier, folio/essai, p.23. « La pedagogía es, entre otras, una ciencia, e inclusive muy difícil dada la complejidad de los factores en juego (…) Cuando la pedagogía busca aplicar los datos de la psicología y de la sociología se encuentra en presencia de cuestiones organizadas a la vez por objetivos y medios, no recibe de las ciencias madres sino un modesto socorro a causa de un desarrollo suficiente de estas disciplinas (una psicología pedagógica que no es una simple psicología del niño aplicada de manera deductiva, una didáctica experimental, etc.).

[103] El vínculo entre la teoría y la práctica ha sido, desde hace mucho tiempo, uno de los temas importantes del discurso pedagógico. Esta relación impone también una mirada sobre lo simbólico. En efecto, el aprendizaje escolar se impone como un campo simbólico de la teoría y de la práctica. Desde esta perspectiva, citamos, por ejemplo, el artículo de Malglaive et Weber quienes nos muestran, a través de la alternancia en pedagogía, la relación epistemológica entre teoría y práctica. Otros expertos y pedagogos también se han interesado en esta cuestión. « La vía simbólica del aprendizaje permite acceder a los saberes teóricos sobre lo real y a los saberes prácticos formalizados en lo concerniente al procedimiento de la acción sobre lo real ». MALGLAIVE G., ET WEBER A., « *Théorie et pratique : approche critique de l'alternance en pédagogie », Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, N° 61, octobre- Novembre-Décembre, 1982, p. 26.

a la ética la cual define como "*la interrogación de un sujeto sobre las finalidades de sus acciones; interrogación que lo ubica de entrada ante la cuestión del otro*" (LCE. p. 11). El hecho de aproximarse a la ética, descubrir en la filosofía de Emmanuel Lévinas o de Paul Ricoeur argumentos para pensar la cuestión del otro le permiten comprender, de forma diferente, la relación pedagógica. Esto lo conduce a desarrollar el *modelo de aprendizaje* y dejar sentadas las bases del acto pedagógico. A partir de este modelo desarrollaría una idea de pedagogía sobre tres dimensiones: la inteligencia de los aprendizajes, el discurso sobre la educación del otro y la condición de la libertad y de la autonomía. Sobre ellas descubre la importancia del no-saber sobre el otro; descubrimiento que le permitirá volver sobre la educabilidad, la libertad y la autonomía. A partir de aquí, se opone, entonces, a un conocimiento a priori del otro y lucha por su reconocimiento. En definitiva, la pedagogía habita en nuestro pedagogo como ética, fenomenología y es instrumental.

En su espíritu, la pedagogía no es sólo ciencia, discurso o arte como sucede en otros pedagogos; es ante todo un discurso fenomenológico. La mirada científica de la pedagogía, lo sabemos, se inspira ampliamente de la tradición positivista de la psicología del desarrollo de la inteligencia. Como fenomenología, la pedagogía para él es crítica. Especialmente cuando introduce la relación yo-otro, libertad-autonomía, reconocimiento del otro, educación pública, libertad del sometido. Como sabemos, la pedagogía crítica se inspira del pensamiento postmarxista y del pensamiento de Paulo Freire. Ella ve en la práctica social el reconocimiento del otro, la lucha por la libertad y la autonomía. El reconocimiento de los sujetos es el resultado de una lucha política y su autonomía, una conquista social. Aprender, enseñar y formarse hacen parte de una misma lógica. Luchar por ser reconocido como sujeto social es, desde todo punto de vista, un combate político[104]. La ética también es política. Este registro ético-político no anticipa ningún a priori sobre el sujeto alumno;

---

104 En los norteamericanos y pedagogos latinoamericanos, la pedagogía crítica ha tenido un desarrollo considerable desde hace algunas décadas. Los trabajos de Henry Giroux, Peter Mclarent o Joao de Sousa son testimonio de esta corriente social y política.

es la esperanza social de la educación. El otro llega a nosotros en el momento menos esperado; llega a pesar de todo. Estar dispuesto a acoger al otro no es ciertamente un reconocimiento a priori. Este reconocimiento se vuelve importante una vez la relación se establece por medio de la mirada, las actividades y una cierta complicidad que toma forma a través de la resistencia y del poder. He aquí, entonces, el no-saber a priori; aquí se expresa la fuente de la pedagogía. Junto a lo relacional emerge el reconocimiento a posteriori y la exigencia ética por el otro. Es en este sentido como la pedagogía no es exclusivamente una ciencia, una especie de teoría del aprendizaje o un registro político de la enseñanza. En el siguiente fragmento de uno de sus textos encontramos una cierta afirmación de lo anterior.

> "El no-saber sobre el Otro es la fuente de esta interrogación que se encuentra en el corazón mismo de la ética. "¿Aquello que me regocija también regocija al otro? (...) porque el regocijo del otro siempre será algo desconocido para mí, algo que escapa a mi imaginación, no dejaré de preguntarme sobre la legitimidad de mis actos... el no-saber sobre el Otro es, entonces, la condición más firme; porque lo abierto subsiste en mi relación con él; en lo abierto es donde puede insinuarse la ética, de manera precaria o frágil pero oh, tan preciosa" (ER. p 34)

En relación con las ciencias de la educación

La pedagogía es una de las nociones más complejas y polémicas del pensamiento educativo francés. Desde el surgimiento de las Ciencias de la Educación ella está en búsqueda de reconocimiento sin que ello signifique devenir una ciencia estricto sensu. La existencia de múltiples definiciones de pedagogía dan cuenta de esta realidad; ellas dejan entrever las diversas posiciones adoptadas por los pedagogos. La mayoría son antagónicas; se exponen a través de los textos, los debates, las prácticas y las teorías. El diccionario de *Ferdinand Buisson* establece la diferencia entre educación y pedagogía. El artículo

sobre esta relación sigue los preceptos de Durkheim y plantea interrogantes de orden epistemológico, teórico y práctico[105]. En el mismo registro se encuentra otras definiciones de pedagogos y expertos. Por ejemplo, Daniel Hameline contesta el problema de este concepto como "disciplina bajo influencia"[106] expresión que considera muy peyorativa y que a pesar de sus esfuerzos termina por ocupar un lugar en las ciencias de la educación. Este pedagogo suizo encuentra una estrecha afinidad con lo relacional al seguir de cerca la tradición griega del concepto, especialmente en lo que tiene que ver con la imagen del amo y del esclavo. Se refiere a ella como una "instancia creativa del acompañamiento, de la conducta e incluso de la extracción"[107]. Beillerot, otro de los teóricos de la pedagogía francesa, también se refiere a la "sociedad pedagógica" para defender la idea según la cual en la sociedad existiría una tendencia muy marcada a negar la existencia de la pedagogía. Para ello, analiza los debates que tuvieron lugar en Francia en el año 2000[108]. Para él lo más importante son los saberes de la pedagogía.

El cuadro histórico de este concepto es muy amplio y numerosas son sus definiciones. Este concepto, es frecuentemente enriquecido por una cierta positividad, por un discurso político o social y habita en el seno de las Ciencias de la Educación. En efecto, esta disciplina universitaria abriga la pedagogía y le permite forjarse una identidad gracias a las prácticas que tienen lugar a través de los investigadores y los grupos de investigación[109]. Para

---

[105] BUISSON Ferdinand (1911) *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Lyon, INRP, édition électronique, consulté le 15 avril 2008, http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/

[106] HAMELINE Daniel (2000), *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine, Issy-les-Moulineaux,* p.68.

[107] HAMELINE Daniel (1986), *L'éducation, ses images et son propos,* Paris, Esf, p. 82.

[108] BEILLEROT JACKY (2002), *Pédagogie : chronique d'une décennie*, L'Harmattan, pp. 76-84.

[109] Encontramos un ejemplo de esta situación en el grupo de Análisis Institucional de la Universidad Paris 8. Sus militantes trabajan en la Unidad de Formación e Investigación (l'UFR) Ciencias de la Educación pero promueven

las Ciencias de la Educación, la pedagogía parece ser una práctica obligada sin que por ello goce de un estatuto disciplinar. Dicho estatuto lo detentan el conjunto de disciplinas que estudian el hecho y el acto educativo. En lo que respecta al estatuto científico de la disciplina, Georges Lerbet planteaba dos cuestiones: "¿a partir de qué estatuto epistemológico participan dichas sub-disciplinas en el estudio del hecho y del acto educativo? ¿De qué manera y en qué las Ciencias de la Educación contribuyen con el desarrollo educativo?[110] Esta segunda cuestión se dirige hacia las prácticas de la educación. Este mismo investigador, en un artículo publicado en 1980 en la *Revista Francesa de Pedagogía* intentaba construir lo que él denominaba *arqueo-pedagogía* para analizar la esencia misma de la pedagogía. A través de su análisis mostraba el nacimiento de ella, su desarrollo y cambios. Específicamente establecía una diferencia respecto de la didáctica.

> "El primero de los objetivos era del orden afectivo-social entre el profesor y el alumno; alude a una ciencia aplicada para facilitar, en el sentido amplio del término, conductas de aprendizaje. Es precisamente la elaboración del equilibrio de dichas conductas lo que caracteriza a la didáctica: *heterodidaxia* cuando procede, en gran parte, del transmisor de conocimientos y *autodidaxie* cuando aquel que aprende se los apropia directamente. En el acto de enseñar encontramos, entonces, la puesta en práctica de por lo menos dos procesos: el pedagógico (relacional) y el didáctico (informacional). Su asociación es tan estrecha al punto que ella fue indiferenciada y, en todo caso, lejos de ser aprehendida. Hubo necesidad de llegar a un periodo más reciente marcado por la claridad de los conceptos psicológicos para que esta diferencia pudiera tener lugar. Antes de esto se confundían estos dos procesos funcionales bajo el

---

profundas reflexiones sobre la pedagogía institucional alimentando así a las ciencias de la educación.

110 LERBET Georges « Sciences et éducation », *Revue Française de pédagogie*, Paris, INRP, N° 88, juillet-août-septembre, p. 53.

vocablo pedagogía"[111]

Lo planteado por Lerbet permite a otros teóricos tomar como referencia lo relacional y la práctica. Lo relacional entre sujetos de saber vendría a delimitar aún más la naturaleza del concepto de pedagogía. Esto mismo lo observamos en Phlippe Meirieu pues lo relacional y su incidencia en la práctica es clave en su pensamiento pedagógico. Así, la pedagogía es más que un discurso histórico; ella permite reflexionar las cuestiones educativas de un sujeto. Varios textos dan cuenta de esta idea. Por ejemplo, el texto que escribiera para los estudiantes del Instituto de Prácticas de Educación y de Formación (Ispef-Lyon 2) donde trazaba los hilos de la historia de la pedagogía en Occidente. (*Histoire et actualité de la pédagogie*: Repères théoriques et bibliographiques, Université Lyon 2, Ispef, 1994). [Historia y actualidad de la pedagogía, índices teóricos y bibliográficos, Universidad Lyon 2, Ispef, 1994]. Los libros: *La opción de educar; Emilio vuelve pronto, se han vuelto locos; La pedagogía entre el decir y el hacer y Frankenstein* pedagogo ilustran algunos pasajes de la pedagogía. Otros textos menores fueron escritos en 1990. Especialmente, *La pedagogía en el corazón de las contradicciones; para comprender los debates educativos hoy; Para terminar de una vez por todas con el "pedagogismo"; Ciencias de la Educación y Pedagogía; Odiosa cacería a los pedagogos; El pedagogo y los derechos del niño: historia de un malentendido.*[112]

Para P. Mieirieu, la relación ciencias de la educación y pedagogía tiene unos límites pero se necesitan. Mientras la primera es un terreno disciplinar, la segunda es un discurso sobre y para lo educativo. En este sentido, la pedagogía es un concepto capaz de comprender e interpretar el hecho educativo; ella es fuente de saber. En los dos siguientes fragmentos extraídos de su obra observamos esta relación

---

111 LERBET Georges « *L'archeo-pédagogie : Essai d'analyse structuraliste de la genèse du concept de pédagogie* », *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, N°52, Juillet-Août-Septembre, 19890, p. 4.

112 Ces textes se trouvent sur son site web.

> “Las ciencias de la educación son una “instancia crítica” de los discursos y de las prácticas pedagógicas no en el sentido de evaluar “objetivamente”, no para decir la verdad de la pedagogía, sino para proporcionarle al pedagogo, con la modestia que caracteriza al científico confrontado a los complejos objetos, a las múltiples variables, una mirada con cierta distancia sobre lo que el produce, las trampas y las derivas amenazantes, las ilusiones de las cuales puede ser víctima” (LPDF. p. 241)

> “(...) pedagogía y ciencias de la educación no se excluyen pero tampoco se incluyen. Cada una de ellas tiene su lugar y si es legítimo que las ciencias de la educación promuevan en su seno el estudio de la historia y de la actualidad de la pedagogía es por dos razones estrechamente solidarias. De una parte, porque se trata hoy de mantener una memoria que está amenazada – si no es en los departamentos de ciencias de la educación, entonces ¿en qué lugar se mantendría vivo el mansaje de Pestalozzi y de Freinet, de Makarenko y Montessori? De otra parte, porque lo más importante es ofrecerle a las miradas científicas de los hechos educativos a la vez una materia y un objeto. Al matar la pedagogía, las ciencias de la educación corren el riesgo de aniquilarse ellas mismas pues verían desaparecer su propio objeto de estudio. Al querer reglamentar, de manera científica y a priori las prácticas pedagógicas, las ciencias de la educación corren el riesgo de disolverse haciendo “pedagogía” sin saberlo, confundiendo los géneros y, finalmente, produciendo conocimientos que no tendrían ni el espesor humano del discurso pedagógico, ni el rigor necesario del discurso científico” (LPDF. pp. 241-242)

Ciertamente, esta idea de producción de saber y conocimiento es objeto de duros debates que de mucho tiempo atrás ocupa a los expertos. La solidaridad epistemológica, lo

valores declarados y los fines que se persiguen alcanzar fundan la relación. El pedagogo tiene necesidad de las ciencias de la educación para la reflexión teórica y comprender su propia práctica. Pero, los "pedagogos" que no están inscritos en las ciencias de la educación ¿dónde encuentran la legitimidad institucional? Es una cuestión difícil de responder. Para Meirieu, el único lugar de existencia de la pedagogía, en el caso francés, son las ciencias de la educación. Esta manera de ver las cosas corresponde claramente a la concepción institucionalista. La dimensión relacional de la pedagogía o la pedagogía como la expresión de encuentro entre sujetos, se expresa en la necesidad de comprender la historia del sujeto, su libertad y autonomía. Es en este plano donde la pedagogía encuentra una expresión simbólica y fenomenológica tan apreciada por P. Meirieu. Es también la confirmación de un pensamiento que hace de la práctica y del dispositivo una materialidad obligada y una reflexión sobre lo relacional. Dicho de otro modo, el concepto de pedagogía para él se nutre de la libertad y la autonomía conceptos éstos inmersos en su pensamiento después de 1990. La manera de ver a la pedagogía desde una óptica fenomenológica le permite responder a la cuestión siguiente: ¿Qué es el pedagogo? ¿Puede ser formado? ¿Es diferente del educador o del didacta? Si esto último es afirmativo, ¿cómo?

Pedagogía, sujeto, libertad y autonomía

Digamos que la pedagogía es la reflexión sobre la práctica y la teoría cuyo resultado logra promover una idea de educación según las necesidades de los sujetos. La pedagogía trabaja, según Meirieu, sobre la emancipación y la instrumentalización. La tarea del pedagogo "*consiste en dotar de brazos de esta emancipación, instrumentalizar al otro en la perspectiva de su liberación aceptando que las armas que le entregamos pueden llegar a ser utilizadas contra el pedagogo*" (LCE. p. 63). La pedagogía es también la disposición de los sujetos, la reflexión sobre los usos y efectos de los instrumentos y el valor de las finalidades de la educación. Para Meirieu, la pedagogía es un discurso social, una práctica educativa, una manera de reflexionar la historia de

la humanidad desde el punto de vista de los aprendizajes y de la enseñanza. Ella es la práctica que une los campos sociales y pedagógicos tal como lo había anunciado Durkheim hace cerca de un siglo. Filloux, leyendo el concepto de pedagogía en la obra de éste sociólogo dice que los campos sociales y pedagógicos son solidarios por diversas razones:

> "el punto crucial de la pedagogía de Durkheim es sin ninguna duda el vínculo entre el campo pedagógico (es decir, el espacio donde opera el acto pedagógico como transmisión de saber) y el campo social como juego de representaciones colectivas, instituciones y bases morfológicas. Los procesos de socialización de las jóvenes generaciones asegura la supervivencia social: no hay "social" sin ""pedagogía en el sentido amplio del término. Inversamente, significa esto que no existe campo pedagógico puro: toda sociedad incluye no sólo la determinación de saberes a enseñar sino también la definición que ella le da a partir de las relaciones entre el profesor y el estudiante y una obra de formación con sus valores y sus finalidades. El maestro tiene un discurso social gracias al lugar de lo pedagógico desde donde habla el pedagogo -su palabra, actitudes, eventuales manifestaciones"[113]

En efecto, Philippe Meirieu en este segundo momento reflexiona la emergencia del sujeto, su emancipación y su autonomía. Estos dos últimos conceptos forjan los límites de la pedagogía; al mismo tiempo le ofrecen el espacio necesario para incidir en la educación del otro y ella tiene lugar a través de los aprendizajes. Esto, porque la experiencia de aprender es propia del ser humano único capaz de dotarse de una realidad, un saber, una historia, una simbología. Es por esto que aprender como la libertad y la autonomía del alumno es el objeto y desafío

[113] FILLOUX Jean-Claude « Sur la pédagogie de Durkheim », *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, N° 44, Juillet-Août-Septembre, 1978, p. 83.

del pedagogo. En esta misma perspectiva, Hadji dice que "toda tentativa para instaurar una pedagogía coherente implica un saber sobre los procesos de aprendizaje. Para ello, se apoya en las dos siguientes cuestiones. ¿Qué es aprender? ¿Cómo aprende el otro y uno puede ayudarle? Hacer visible la validez de la hipótesis según la cual los desarrollos de la reflexión pedagógica dependen mucho más de las disciplinas como la antropología en el sentido más amplio que aquellas disciplinas que toman como objeto de estudio directo el mismo campo pedagógico".[114] Dispositivo, teoría de referencia y evaluación son elementos estructurantes de la práctica pedagógica. La práctica pedagógica "en el campo del tipo no cognitivo como por ejemplo: la formación de la personalidad, el desarrollo de la autonomía, la relaciones con los otros, un medio de evaluación aplicado como por ejemplo el Q-técnico"[115] muestra, entre muchos otros ejemplos, la importancia de la medida aunque insuficiente para dar cuenta de la acción pedagógica.

En síntesis, la pedagogía para P. Meirieu es el resultado de una práctica de saber sobre los aprendizajes, una idea de sujeto y su inserción en la vida, la construcción de instrumentos que facilitan su autonomía y libertad. Esta idea de pedagogía lo conduce a diseñar un modelo pedagógico de aprendizaje y confirma la idea según la cual no hay pedagogía del sujeto, ni libertad, ni autonomía sin un dispositivo de formación. P. Meirieu propone este dispositivo y con esto hacemos visibles las ideas que hemos desarrollado hasta aquí.

---

[114] HADJI Charles, « *Neurobiologie et pédagogie : « L'homme neuronal » en situation d'apprentissage* », *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, N° 67, avril-mai-juin, 1984, p. 37.

[115] PASTIAUX Jean, « *Changement de pédagogie et changement d'attitudes d'élèves* », *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, N° 58, janvier-février-mars 1982 « El Q-técnico (método del Q-sort) fue una técnica estadística utilizada en ciencias humanas en los años 1950 en los Estados Unidos. Se recoge información de las personas o de los grupos tan diversas como sea posible y que son análogas con la población que vamos a estudiar, juicios, opiniones respecto del objeto de estudio» p.36.

Modelo pedagógico de aprendizaje

Sabemos que un modelo es un arquetipo susceptible de imitación, es un instrumento de representación mental. Todo modelo busca reproducir el objeto y su realidad. Sirve para imitar un comportamiento, una idea o una figura. Desde este punto de vista, el campo educativo hablará de modelo pedagógico para centrar la acción educativa sobre tres registros: finalidades de la educación, experiencia de aprendizaje e instrumentos. Las finalidades son los valores. La educación oficial establece los valores que deben ser transmitidos por la Escuela. El profesor también transmite valores por medio de su práctica. Los aprendizajes suponen saberes y conocimientos; estos exigen la puesta en práctica de dispositivos para que los individuos puedan apropiárselos. Los aprendizajes y los valores movilizados exigen la construcción de instrumentos. Este tercer polo remite a los instrumentos, a su sofisticación y adecuación de forma tal que los principios, valores, saberes y conocimientos sean verdaderamente apropiados por los individuos. El moviliza las prácticas de enseñanza, procura el aprendizaje e inculca valores. En consecuencia, el modelo pedagógico de aprendizaje es la combinación entre valores, aprendizajes e instrumentos. Desde esta perspectiva, P. Meirieu, luego de haber recorrido la reflexión ética, haber comprendido la relación entre poder, resistencia, libertad y autonomía propone un modelo pedagógico de aprendizaje.

Este modelo retoma las *finalidades,* el *apuntalamiento* y la *instrumentalización*. Las finalidades le permiten al sujeto tener acceso a la autonomía a través del uso de los saberes. Esto es, los valores de la educación se transforman en valores concretos. Un sujeto alcanza su libertad y autonomía cuando aprehende los saberes. Gracias a estos, el puede actuar en la vida de manera crítica. Para que el sujeto sea autónomo debe integrar los saberes escolares y de la vida, únicos capaces de llevarlo al plano de la *consciencia de sí*. Es de este modo como la pedagogía adquiere un estatuto positivo y el pedagogo es la persona que trabaja sobre los saberes y la autonomía del alumno. Pero un saber no

es aprehendido sin la disposición del sujeto y exige condiciones escolares y sociales. Según Meirieu, el aprendizaje requiere un conjunto de técnicas. Estas provienen, según él, de los aportes de la psicología cognitiva y de la sociología del aprendizaje. Esta dimensión es un apuntalamiento científico. Finalmente, el aprendizaje demanda evaluar los resultados. Meirieu llama a esta dimensión *instrumentalización práctica*".

Si el concepto de pedagogía es para él fenomenológico éste no escapa a lo instrumental. Aún si algunas veces P. Meirieu considera a la pedagogía como un discurso sobre la educación de un sujeto, una disposición respecto a la solicitud y la libertad del otro, él termina por residir en el registro práctico. En muchas partes de su obra se observa reiteradamente la necesidad de instrumentalizar y de armar los procedimientos. El no es un didacta en el sentido puro del término, es un pedagogo preocupado por hacer de la práctica un momento de reflexión de la teoría y de la instrumentalización del saber. Este registro práctico e instrumental de la pedagogía le permite acceder a una dimensión política. El mismo afirma que la pedagogía está muy cerca de la política y de la educación del ciudadano. De acuerdo con el análisis que hemos efectuado a su extensa obra podríamos afirmar que desde el momento en que P. Meirieu habla de poder y resistencia él se encuentra ya instalado en un registro político; a partir del momento en que se propone la dura tarea de comprender los aprendizajes, asume una posición política. Es por esto que, aprender es una sublevación contra el espíritu de las cosas; es también la ocasión de rehacer la historia de los saberes de la humanidad. Desde este punto de vista, el aprendizaje tiene una mezcla de técnica e ideología. En efecto, no está unida aquí a ninguna toma de posición política ni la militancia en organización; ella es una relación con el mundo y a una manera de actuar en dicho mundo. Aprender es devenir libre y hacer de nuestra vida la ocasión para sublevarse contra las injusticias del saber sin historia. Por esto mismo, la pedagogía puede comprenderse en su discurso como sublevación contra la miseria del espíritu. El asume esta posición no porque estuviera interesado en promover en la institución escolar una cierta ideología sino porque sabe que la verdadera libertad es aquella

que el individuo alcanza cada vez que aprende. En definitiva, la pedagogía es un momento político para reflexionar la educación del ciudadano, un medio para construir la escuela para todos y un instrumento para desarrollar la educación para la libertad.

CAPÍTULO 3: EDUCACIÓN Y LAICIDAD

"Una escuela que excluye se empobrece
de la misma forma que un grupo
que no se reproduce sino en su interior"[116]

En los capítulos anteriores pudimos recorrer los dos primeros momentos del pensamiento de nuestro autor. El análisis de sus escritos nos ha permitido, hasta aquí, comprender los ejes de su trayecto intelectual: años de profesor en el colegio (1969), nombramiento como profesor universitario (1985) y las funciones de dirección en algunos organismos del Estado francés (1998-2002). En este trayecto hemos podido comprender hasta dónde nuestro pedagogo puede ser considerado un gran experto en la construcción de dispositivos de aprendizajes y cuáles fueron las aristas de su pensamiento. Su momento filosófico (1990) es producto de la reflexión sobre la libertad, el poder, la autonomía y la ética cuyo vértice es el otro y su futuro. Acude a Kant para alimentar la relación entre educación y razón; su teoría pedagógica tiene un fuerte arraigo en la filosofía de Platon. Igual importancia tuvieron los filósofos Emmanuel Levinas, Paul Ricoeur et Vladimir Jankélevicht. En general, durante la década de 1990 encontramos a un pedagogo interesado en la filosofía, la literatura y recurre a la metáfora para ilustrar las dimensiones *técnicas* de su pedagogía[117]. Al leer su obra hemos comprendido hasta dónde el aprendizaje remite al problema de la autonomía, la libertad del otro y su experiencia como sujeto. Nuestra experiencia

---

[116] MEIRIEU Philippe, *GUIRAUD Marc, L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997, p. 97.

[117] Esto se expresa claramente en su libro *Des enfants et des hommes*, Paris, Esf, 1999.

como expertos en ciencias de la educación nos enseña hasta dónde la educación narra los avatares de la especie humana y puesto que somos producto de la educación recibida estamos obligados a reflexionar sus imposturas y verdades. El vínculo estrecho entre educación y pedagogía es también el vínculo de la especie humana, sus imperfecciones y deseos. Desde el momento en que dicho discurso aparece en la escena social plantea problemas. ¿Cuántas verdades, cuántas mentiras se expresan en esta relación mezclada de poder y de impostura? En definitiva, aprendizaje y filosofía son dos dimensiones de su pedagogía. Por todo esto, el acto educativo como reflexión política cierra el carácter singular de su pedagogía.

Hasta aquí podemos decir que la pedagogía en P. Meirieu no puede comprenderse al margen del *aprendizaje* y la *filosofía*. Ellas demarcan el *momento pedagógico* y reproducen el discurso moderno de la relación teoría-práctica. “En la pedagogía se juega la cuestión crucial para el ejercicio de la profesión docente en términos de la relación teoría-práctica. A una filosofía de la educación declinando sus discursos teóricos o abstractos, que siempre son discursos “sobre” la pedagogía no se opone la sola mirada del práctico, ella sigue esta línea de pensamiento tan propia de las ciencias de la educación la cual traduce la problematización de la articulación teoría/práctica”[118]. La relación pedagógica se nutre de las prácticas que el hombre de terreno logra teorizar. Bien que la práctica pese más sobre lo teórico es ella la que conduce a P. Meirieu a forjarse un discurso teórico prometedor pero limitado. Limitado, pues está siempre aferrado a las técnicas y dispositivos. Su discurso sigue la lógica de las ciencias humanas. Por muchas razones, éstas últimas se nutren de la teoría y de la práctica y promueven un pensamiento circular. Frente a los desafíos de la educación de las nuevas generaciones, el dispositivo se convierte para él en una aporía traducida por las tensiones entre retener y liberar, proteger y hacer crecer.

---

[118] BARTHELEMÉ Bruno (1999) *Une philosophie de l’éducation pour l’école d’aujourd’hui,* Paris, L’Harmattan, p.101.

Anque su pedagogía aparece como moderna ella es *tradicional* en lo que tiene que ver con la instrumentalización. En particular, nuestro pedagogo instrumentaliza las prácticas, reflexiona los procedimientos, postula el fundamento de la educabilidad y la educación democrática en la formación del ciudadano. Todo esto tiene lugar a través del concepto de *diferencia*. Así como Daniel Hameline explora el concepto de *activo* mostrando su lugar en la pedagogía[119] y otros los hacen desde el *objetivo*, el *grupo*, los *centros* de *interés* o lo *institucional,* para P. Meirieu la *diferencia* es el nervio de su pedagogía y a partir de aquí avanza hacia su *teoría pedagógica: libertad-educabilidad.* Su separación de la pedagogía por objetivos podría traducirse como un nuevo discurso. Pero, ¿qué oculta la pedagogía diferenciada? ¿Hasta dónde el contexto de evolución pedagógica y las confrontaciones sociales fueron fundamentales en su surgimiento? ¿Se podría afirmar que en el seno de este gran movimiento pedagógico los objetivos pierden importancia? En lo que respecta a la pedagogía diferenciada de P. Meirieu, podríamos decir que mientras los *objetivos* eran la finalidad de la *pedagogía por objetivos*, para él ellos son un medio. En estas condiciones nos preguntamos sí ¿en su espíritu operó un cambio efectivo, renovador, transformador al pasar del *objetivo* a la *diferencia*? ¿No fue más bien una forma de adaptar la pedagogía a la influencia de la sociedad de mercado y a los efectos de nuevas relaciones de socialidad que al final de la década de 1970 irrumpía como resultado de una política escolar al servicio de la adaptabilidad?

A pesar de estas cuestiones, constatamos, en este tercer momento, que el interés de P. Meirieu por los aprendizajes permanece y hacia finales de 1990 emprende una nueva lectura a partir del estudio del contexto político y las medidas adoptadas en relación con la Escuela de la República. Desde este punto de vista,

[119] HAMELINE, Daniel. (1993). *Qu'est ce qu'une idée pédagogique ?*, In *Pour une philosophie de l'éducation*, Actes du Colloque « Philosophie de l'éducation et formation de maîtres », Bourgogne, CNDP, pp.149-164. Toda idea en pedagogía tiene un objeto circulante, un objeto de uso y un objeto discordante. Estos tres objetos se convierten en los propulsores de la pedagogía y delimitan las fronteras entre pedagogías.

la pedagogía es para él un proyecto político.[120] Si el aprendizaje vuelve libre y autónomo a los individuos, si el ejercicio ético del profesor debe regir el orden de las cosas con el fin de forjar una libertad y una autonomía de carne y hueso, es necesario, entonces, preguntarse ¿qué medios, qué instrumentos y qué recursos de orden conceptual y técnico debe detentar el profesor para lograr tal finalidad? Nos parece que P. Meirieu resuelve esta cuestión a través de la *racionalidad pedagógica*. En términos prácticos, el otro puede llegar a ser libre si estamos convencidos de su educabilidad, pero no podríamos incidir en su desarrollo sin la destreza y dominio de ciertas técnicas y saberes. El futuro de la infancia es una apuesta política y social. Esta convicción parece ser, finalmente, el candado de su discurso pedagógico. Es a partir de aquí como nuestro pedagogo es escuchado en un escenario político marcado por las luchas entre *republicanos* y *pedagogos*.[121]

Al final del capítulo anterior señalábamos cómo hacia finales de 1990 P. Meirieu emprende una nueva experiencia intelectual conocida como momento político. Esto lo vemos reflejado en la naturaleza de sus libros y artículos publicados

---

[120] P. Meirieu defiende esta ide en un número de la revista *Les Cahiers Pédagogiques* donde desarrolla esta idea. « La heterogenidad que se observa en las clases no es un fenómeno propiamente escolar; es todo el cuerpo social que se convierte en un « mosaico », un « universo estallado », una sociedad « plural » Cf. « *Différencier la pédagogie* », numéro spécial, 239, 1986.

[121] VERRIER Christian (2001), *Chronologie de l'enseignement et de l'éducation : des origines à nos jours*, Paris, Anthropos, p. 168. « Publicación de varias obras « antipedagógicas » que reviven el debate entre « republicanos » y « pedagogos ». El profesor Verrier cita, entre otras, *Que vive l'école républicaine*, Charles Coutel ; *La destruction de l'école élémentaire*, Liliane Lurçat ; *La barbarie douce*, Jean-Pierre Le Golf ; *L'enseignement de l'ignorance*, Jean-Claude Michéa ; *L'horreur pédagogique*, Guy Morel et Daniel Tual-Loiseau ; *Le scandale de l'Éducation Nationale*, Thierry Desjardin ; *L'école désœuvrée*, Laurent Jaffro et Jean-Baptiste Rauzzy ; *La chute de la maison Ferry*, Martin Rey. De acuerdo con Verrier, estos libros han denunciado, más o menos, la « policía del pensamiento » pedagógico del IUFM, la Santa alianza de los liberales y los liberales libertarios, el pedagogismo para quienes lo esencial está en el arte enseñar y en el « aprender a aprender » en detrimento del saber

hacia finales de esta década. En 1995 escribiría *La pedagogía entre el decir y el hacer* en cuyo texto traza una síntesis sobre dos tipos de escuela que, según él, han coexistido de forma paralela y que finalmente han dado lugar a los debates públicos sobre la educación en Francia. Ciertos eventos acaecidos en su vida pública reafirman esta hipótesis. Por ejemplo, al final de su mandato como Consejero del Ministro Claude Allègre y su demisión de la dirección del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP)[122] vuelve a la ciudad de Lyon para asumir la dirección del Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM), designación que fue contestada por su amigo personal Michel Develay. El Ministro de Educación Jack Lang lo nombraría como director de esta importante institución. Nuestro pedagogo explica esta situación así:

> "Siempre me he considerado un hombre libre de opinión, que dispone del derecho de criticar opciones sobre las cuales no estoy de acuerdo... pero también quien tiene la posibilidad de apoyar decisiones que me parecen ir en la buena dirección. No he firmado ningún contrato con el Ministro garantizándole mi silencio o mi adhesión sobre sus futuros proyectos. Me postulé a la dirección del IUFM de Lyon como lo hubiera hecho cualquier otro candidato. El Ministro decidió nombrarme." (LME.PP.50-51)

De las decisiones tomadas en materia política, más allá de los resultados obtenidos y de algunos fracasos en materia pedagógica, P. Meirieu obtiene réditos para nutrir su pensamiento. La experiencia vivida en sus años de animador, la militancia en la educación popular, su compromiso con la Juventud estudiante cristiana (JEC) -catolicismo social-, su actividad artística y su

[122] P. Meirieu expresa su desacuerdo con respecto a las opiniones de la prensa que lo veía como el consejero del Ministro Allègre « mi militancia no llegó hasta allí, felizmente! Quiere decir esto, mi acompañamiento para con el ministro Claude Allègre – del cual nunca fui oficialmente su « consejero »-, contrariamente a lo que afirmó la prensa escrita [LME: p. 37].

trabajo en beneficio de los excluidos sociales serían decisivos en formación intelectual. La dura experiencia vivida en su seno familiar (la anorexia de su hija) y el trabajo en un liceo experimental le permite reorientar las bases de su pedagogía. Su idea de educación forjada en la línea del pensamiento Durkheimniano se fortalecería con la lectura juiciosa de los pedagogos populares. Para él, la educación y la pedagogía son, a la vez, discursos sociales e institucionales. ¿Podríamos afirmar que el momento político es la madurez de su discurso pedagógico? En efecto, Meirieu ve los límites de sus ideas pedagógicas, encuentra la difícil tarea de introducir dispositivos pedagógicos para el mejoramiento del colegio y encuentra en los sindicatos de profesores los más duros contradictores de su proyecto escolar. A través de esto se expone a los otros y contestaría directamente los ataques del cual fue objeto. En muchas ocasiones, su participación en los debates públicos atizaría el fuego. Así, en éste capítulo no pretendemos describir su ideología, sino comprender hasta dónde la educación del otro, su libertad y aprendizajes son los pilares de su pensamiento pedagógico: ¿Qué finalidades de la educación? ¿Cuáles ideas sobre la escuela? ¿Qué valores y para qué ciudadano? Según nosotros estas cuestiones delimitan el momento político.

Para avanzar en la materia, debemos señalar que no adoptamos ninguna definición de la política, única capaz de decirnos sí nuestro pedagogo es o no un hombre político. Para nosotros, la política es una manera de actuar en la ciudad, es el vínculo entre los hombres y la búsqueda de la felicidad en sociedad. De la mano de Aristóteles encontramos que "la finalidad de la sociedad política no consiste solamente en vivir con sus semejantes, sino hacer buenas y honestas las acciones"[123]. El estagirista forjaría las bases de la formación del ciudadano. Para él, ella se encuentra en cuatro grandes saberes: "la gramática, la gimnasia, la música y la pintura. Dichos saberes les permiten a los individuos integrarse a la vida en sociedad. El buen vivir se compone de virtud y de felicidad, entendiendo que la combinación del placer y la virtud son constituyentes de la felicidad."[124] Lo que

---

[123] ARISTOTE (1843). *La politique*, Livre, III, Paris, Lefèvre éditeur, p. 122.
[124] Ibid. p.353 et 361 (Livre VIII).

nos muestra Aristóteles es el lugar que debe ocupar el ciudadano en la ciudad. Por lo tanto, lo político es un momento público del deseo y de la felicidad de las personas; es político debido a los vínculos que todo ser humano teje con miras a alcanzar siempre la felicidad colectiva. El rol de la educación para una vida plena es fundamental; sin ella la ignorancia gana en potencia y la desdicha en realidad. Un pueblo ignorante es objeto de todas las formas de manipulación, pero un pueblo educado nutre su felicidad en el saber. Un pueblo sin educación está condenado a vivir sin espiritualidad.

Así, la educación es política pues despierta a los individuos de su ignorancia. Ella prepara a las personas para la vida activa; les da herramientas para que puedan hacer parte de la sociedad y de la comunidad total. La *vita activa* según Hannah Arendt tendría por finalidad satisfacer las tres actividades fundamentales: *el trabajo, la obra y la acción.*[125] Ellas son la base del hombre moderno y fija su acción política. La primera es consustancial a la especie humana; es la vida misma pues el trabajo es la garantía de la grandeza de la especie humana. El trabajo es la actividad que corresponde con el proceso biológico del cuerpo humano. "La condición humana de la obra es la pertenencia al mundo".[126] La acción, por su parte, "es la única actividad que muestra directamente a los hombres en relación sin tener por intermediario a los objetos ni a la materia; ella corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que se trata de hombres y no del hombre, quienes viven en la tierra y habitan el mundo"[127] acción que pone en relación a los hombres y no a los objetos. La vida política es una relación entre humanos. Así, entonces, *la vita activa* deviene el espacio vital para la especie. En su texto, Arendt nos dice que "la política es la t*echnè*, concepto comparable a actividades como la medicina o la navegación donde tal como sucede con la danza o el rol del actor,

---

[125] ARENDT Hannah. (1983), *Condition de l'homme moderne,* Paris, Calmann-Lévy, p.41.

[126] Ibid. p. 41.

[127] Ibid. p. 42.

el "producto" es idéntico al acto que se ejecuta".[128] El vínculo entre política y educación es muy fuerte y la pedagogía siempre busca instrumentalizarlo.

La pedagogía es un acto político porque penetra el misterio de la libertad del ciudadano. Cierto, siempre existe un conflicto entre verdad y política del cual ningún pedagogo escapa. El pensamiento político se forja por medio de la opinión donde la verdad no se dice o se enuncia de modo distinto. "Históricamente, el conflicto entre verdad y política surge de dos modos de vida diametralmente opuestos: la vida del filósofo y el modo de vida del ciudadano".[129] La política busca a todo precio la libertad del ciudadano; en ella reside la felicidad y la verdadera libertad, nos dice Spinoza, es la autonomía.[130]

Puesto que el momento político en P. Meirieu es una realidad, tratamos en este capítulo de comprender su voz pública. No se trata aquí, tal como lo insinuáramos más arriba, de describir paso a paso sus debates, sino de conocer sus propuestas sobre la educación. Su política en educación proviene de la relación libertad/educabilidad. Así, en este capítulo encontraremos en el seno de su discurso sobre los aprendizajes y la filosofía una aproximación política de la educación y de la laicidad. No se trata,, en ningún caso de fijar una "verdad" sino de configurar las partes de su discurso pedagógico sobre la institución, la acción y el sujeto. Creemos que el pensamiento pedagógico tiene necesidad de estas tres dimensiones para expresar la "felicidad". Siguiendo el pensamiento de Spinoza encontramos que la autoridad política está organizada sobre la *naturaleza, el deseo y la libertad*. Estos tres mundos nos obligan a penetrar el misterio de un pensamiento pedagógico marcado por la distancia entre el *decir* y el *hacer*.

Para cumplir nuestro cometido, hemos clasificado sus libros a partir de 1997. ¿Por qué esta fecha? Nos parece que es a partir de este año cuando él emprende una lectura crítica

---

128 Ibid. p. 268.

129 ARENDT Hannah (1972). *La crise de la culture,* Paris, Gallimard.

130 SPINOZA (1994). *Traité de l'autorité politique,* Paris, Gallimard, p.41.

y política sobre la educación, la escuela y el ciudadano. Por ejemplo, en el libro *La pedagogía entre el decir y el hacer* (1995) desarrolla una crítica política de la institución escolar sobre la oposición de la *escuela de la cultura universal* y *la de competencias profesionales* o entre *escuela de los profesores* y la de los *profesionales* (LPDF. p. 46ss). Después de este año P. Meirieu consagró su tiempo a escribir y publicar otros textos provenientes de las entrevistas y conferencias orientadas en diferentes instituciones. De forma metodológica, procedimos a escudriñar el sentido de dos conceptos: *educación y laicidad*. En síntesis, creemos que para comprender la pedagogía en un intelectual de la talla de Meirieu es obligado no perder de vista sus reflexiones sobre el acto de educar, sus hipótesis sobre el futuro del niño y el lugar de la escuela en la sociedad. Contrario a cualquier consideración de orden técnico, observamos cómo a lo largo de este tercer momento no pierde de vista los aprendizajes en un mundo destrozado por la racionalidad técnica, lo que para nosotros sería el signo de una preocupación política.

Finalidades de la educación

De cara a comprender el marco de referencia de nuestro pedagogo, la pedagogía nos obliga a visitar nuevamente el vínculo con la educación. Con frecuencia ella se traduce como la teoría práctica de la educación. Desde este punto de vista, algunos la definen como la ciencia de la educación, el espacio vital de la teoría y de la práctica. Esta condición de ciencia le permite prescribir teorías, explicar fenómenos y construir dispositivos de acción. Desde otra perspectiva, ella es un discurso organizado cuyo objeto es la reflexión sobre las condiciones de la educación y, finalmente, es el arte de enseñar, es decir el arte de la transmisión. Mientras que la educación es una actividad humana que asegura la transmisión de una herencia cultural fuertemente necesaria para la sobrevivencia de nuestra especie, la pedagogía reflexiona sus condiciones de posibilidad. Estos tres estados de la pedagogía se traducen por una ciencia, un discurso –saber- o un concepto.[131]

[131] ZAMBRANO LEAL Armando, « *¿P*sicop*edagogía: ciencia, saber o discurso?* En *Revista Cuadernos Pedagógicos,* Universidad Pedagógica y Tecnológica de

Ella es un concepto históricamente construido y da cuenta de la naturaleza de la educación. No es prescriptiva y mucho menos explicativa; es un concepto por medio del cual la educación de una sociedad se expresa en términos de historia, sujetos, saberes, prácticas, espacios, instituciones, valores, políticas, costumbres. Ella narra la educación de la sociedad y sus momentos históricos. La pedagogía se dota de un objeto y así se le denomina católica, popular, crítica, por objetivos, del proyecto, institucional, no directiva, directiva, activa etc. y desarrolla modelos y técnicas para educar al sujeto. Está vinculada con los modelos de pensamiento de una época. Por ejemplo, la pedagogía crítica y la pedagogía moderna. Cualquiera sea el lugar que ella ocupa en el universo de la educación, su naturaleza, su función y su condición definen su marco de referencia en un autor. Es en este sentido como habría que comprender, primero, las finalidades de la educación para que podamos, luego, llegar a profundizar la naturaleza de la pedagogía en nuestro autor.

En un primer registro, debemos decir que existen múltiples definiciones de educación. Por ejemplo, Mayol afirmaba que la educación está íntimamente vinculada con la sociedad. Para él, la *iniciación* es la base de la educación en la sociedad, es también la inserción del sujeto en su ambiente político. El proceso de iniciación se compondría de tres fases: ruptura, participación, superación.[132] Para Spencer, la educación moldea el espíritu del niño de acuerdo con la moda dominante. Para él, la educación moral, intelectual y física del niño delimita los valores de la educación y su acción social.[133] Para Montaigne, la educación se encuentra en la experiencia. Es ella la que nos ofrece los fines y los valores. Afirmaba el padre del ensayo que el niño es la experiencia y la educación infantil es una experiencia singular.

Tunja, Colombia, N° 4, Septiembre de 2007, pp. 119-126.

132 MAYOL Pierre (1979), *Vers une société sans initiation,* dans le sujet de l'éducation, Paris, Beauchêne, pp. 123-124.

133 SPENCER Herbert (1974), *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, Belgique, Marabout Université, pp. 5-7.

A través de la educación recibida se construye el hombre[134]. A nivel gramático, el *diccionario pedagógico* de *Foulquié* subraya el acogimiento del niño: “hacerlo salir de su estado inicial, ya sea para hacer brotar en él (actualizar) lo que virtualmente lo forma por medio de la educación y dirigir la formación moral e intelectual del hombre”.[135] En este diccionario, el artículo consagrado a la educación “desarrolla las finalidades a través de tres concepciones: teocéntricas, socio-céntricas y antropocéntricas. La primera está fuertemente unida a Dios; la segunda le propone a la sociedad humana sujetos que se integren fácilmente a ella y que sean útiles y, la tercera, la educación tiene por objetivo preparar al hombre para que lleve una vida verdaderamente humana, es decir digna de un ser razonable y libre en la cual encuentra su felicidad”.[136] Más cerca de nuestro tiempo, Mialaret y Debesse hicieron un balance histórico de ella en el célebre *Tratado de ciencias de la educación*. Para estos dos teóricos de las ciencias de la educación, “la educación está estrechamente unida a las condiciones de la vida social y política; la pedagogía depende de concepciones y de las aspiraciones de aquella. Esta subordinación de la educación a un estado social es un hecho capital en la historia de la pedagogía de los diferentes pueblos”[137]

Si las definiciones de la educación mantienen un registro humano, social, político o religioso es porque ella es, en tanto práctica social, fundamental para la conservación de la vida humana. Desde esta perspectiva, para Flaubert, la educación es sentimental. Otros insistieron en su dimensión social o política como es el caso de Pestalozzi, Makarenko, Don Milani o Paulo Freire. En definitiva, la finalidad de la educación se encuentra en la relación del hombre consigo mismo, con los otros y con su medio

---

[134] MONTAIGNE Michel de (1990), *Sur l’éducation : trois essais*, Paris, Presse Pocket. *Les trois essais réunis ici* sont « De l’institution des enfants, De l’affection des pères aux enfants et de l’expérience ».

[135] FOULQUIÉ Paul (1997), *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, Quadriage/Puf, p. 152.

[136] Ibid. p. 157.

[137] MIALARET Gaston, DEBESSE Maurice (1969), *Traité des sciences de l’éducation*, tome 1, introduction, Paris, Puf, p. 25.

ambiente. Ella es moral cuando busca hacer entrar al niño en los valores de una época; es política por la búsqueda de la felicidad y es social porque pretende la cohesión entre las personas. La definición de la educación, la que más ha resistido al tiempo es aquella que forjó Durkheim en su famoso libro *educación y sociología*. En este texto célebre, el padre de la sociología francesa la define como "la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no están aún maduras para la vida en sociedad. Ella tiene por objetivo suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclamen de él la sociedad política en su conjunto y el medio al cual está destinado a vivir".[138] Este sociólogo afirmaba que "su uso en una sociedad y considerada en un momento dado, es un conjunto de prácticas, maneras de hacer, costumbres que constituyen hechos perfectamente definidos los cuales tienen la misma realidad que los otros hechos sociales".[139] ¿Por qué esta definición sigue siendo un marco de referencia para muchos pedagogos franceses? Primero, porque postula las dimensiones que hemos introducido antes; porque pone al niño en el centro y establece una relación con la sociedad y, finalmente, porque define su misión política. Aún más, la noción de *inserción* hace de esta definición un instrumento moral, social, político, económico y religioso muy importante para nuestra época. Ella está lejos de ser a-histórica.

Así, entonces, las definiciones contemporáneas sobre la educación en Francia giran, más o menos, en la dirección que el padre de la sociología francesa supo darle. Las variaciones son mínimas y algunas veces introducen algo nuevo de la inserción. Podemos decir que dicha definición marcó el pensamiento de los pedagogos más reconocidos y más controvertidos. En consecuencia, no se trata aquí de hacer un análisis de las diferentes

---

[138] FLAUBERT Gustave (1965) *L'éducation sentimentale,* Paris, Folio. Madame Bovary define el tiempo escolar de la infancia. Es también la generación y sus imágenes que ruedan a lo largo del tiempo. La descripción de la vida y el encuentro des los seres fija la naturaleza de la educación en la vida de una persona.

[139] DURKHEIM Emile (1993), *Éducation et pédagogie*, Op.cit. pp. 51 et 72.

definiciones ni de mostrar las perspectivas y distancias. La educación tiene un sentido en las Ciencias de la Educación. Ella une, a la vez, individuo (niño), espacio, provenir y valores.

Esta huella también la encontramos en P. Meirieu. A diferencia de los libros escritos en los dos anteriores momentos, los publicados en el momento político tienen por característica la reflexión política de la educación y donde pedagogía y educación son una cuestión de aprendizajes; ella expresa el universo de la libertad y la autonomía de un sujeto. Es precisamente este asunto el que lo conduce a debatir políticamente el futuro de la escuela. Tal como lo habíamos señalado más arriba, la experiencia alcanzada en términos de acción y participación en las instituciones –colegio, liceo, universidad, consejero de Ministro, dirección del INRP, director del IUFM de Lyon, director de la cadena de televisión educativa de la Alcaldía de Lyon Cap-Canal, director de una colección en la editorial ESF- le permitiría comprender aún más la dimensión política de la educación.

Para él la educación es un asunto de socialización, inserción en la norma, transmisión, libertad, socialidad. Estos aspectos son inherentes a los principios de libertad y de autonomía y le permiten señalar la función social, política y moral de la educación. Para él, la educación es el acto que permite acoger la infancia, hace del niño un ser autónomo y libre en la sociedad. La sociedad se perfecciona través de la educación y gracias a la creatividad y tenacidad de los profesores. Los valores y las costumbres que transmite la escuela es objeto de reflexión. La perfección de los valores es el resultado de la reflexión del profesor. Así, la escuela juega un rol decisivo en la educación que la sociedad reclama y de la cual tiene necesidad. P. Meirieu considera la importancia de la educación como un acto político de la libertad y de la autonomía. Estos dos principios son importantes para la construcción de una sociedad democrática. Para él, la finalidad de la educación es hacer de los sujetos individuos autónomos, libres y críticos; reconoce la importancia de la familia y del medio ambiente. Sin embargo, la verdadera ciudadanía se expresa en la libertad y autonomía de un individuo. Es en este sentido como la escuela es un espacio desligado de la familia. En la escuela

se aprende a dialogar, escuchar, analizar, trabajar en grupo. De una cierta forma, estas finalidades de la educación chocan con la sociedad mercantilista a la cual Meirieu denuncia como deriva de la sociedad verdaderamente democrática. Digamos que la finalidad de la educación se expresa por tres momentos: *nacimiento, crecimiento* y *autonomía*. Estos momentos son dialécticos y no sucesivos. A la vez que el sujeto aprende, se hace autónomo creciendo. Cuando nace emprende la dura marcha del aprendizaje y haciéndolo crece y alcanza niveles de autonomía. Estos momentos están unidos por el concepto de libertad que el propio Meirieu describe como *unir, desunir y volver a unir*. Igualmente, dicho proceso debe conducir al individuo a transformarse en sujeto debido a la autonomía y la libertad. El individuo es sujeto y como vocativo nos recuerda el nacimiento, el crecimiento y la autonomía. En esta línea, nos parece oportuno preguntarnos por qué la pedagogía es un momento de reflexión sobre las finalidades de la educación. De acuerdo con Meirieu

> "La reflexión sobre "¿qué y cómo educar"? (...) es también un trabajo sobre las contradicciones que uno debe encarar: ¿cómo introducir a los menores en un orden necesario sin caer en el adiestramiento? ¿Cómo favorecer la libertad sin exaltar el capricho? Frente a esto, la pedagogía puede hacerle grandes aportes a la educación familiar, escolar, social y asociativa" (LEET. p. 25)

> "La pedagogía no es un "complemento del alma" que se agregaría a los saberes disciplinares. La pedagogía no es un conjunto vago que combina datos en materia de psicología del niño con elementos de dinámicas de grupo. La pedagogía es una reflexión sobre los fines de la educación y sobre los medios a través de los cuales se pueden alcanzar dichos fines. Por supuesto, en este sentido, ella reflexiona los contenidos disciplinares, el sentido de los contenidos en la formación de los niños, el lugar que estos deben tener en la formación del ciudadano. Pero también, la pedagogía reflexiona la manera de apropiarse dichos conte-

nidos, ella intenta hacer coherente lo que las ciencias humanas le aportan sobre el conocimiento de los mecanismos de aprendizaje, los medios para llevarlos a cabo y los fines que busca alcanzar… porque la pedagogía sabe muy bien que no existe un sólo método que sea "neutro": todo método remite a un cierto tipo de concepción en la relación con el saber, con los otros, con la socialidad" (LET. pp. 230-231)

¿Socialización, socialidad, sociabilidad? ¿Cuál especificidad?

Sin desconocer los aportes de la Antropología o de la Psicología[140] la *socialización* sigue siendo de interés para la Sociología. Ha sido esta disciplina la que mejor ha reflexionado su función en el marco de la vida individual y colectiva de las personas.[141] La socialización es el proceso que tiene lugar tanto en la familia como en la escuela y la ciudad. ¿Pero, la socialización es igual en todo lugar? ¿Existen fuertes diferencias en los procesos escolares, familiares o culturales? ¿De qué hablamos cuando decimos: socialización, socialidad, sociabilidad? ¿Cuál

---

140 Es en las diferentes disciplinas de ciencias humanas que los conceptos de socialización, socialidad, y sociabilidad han tenido un lugar importante. Numerosos son los teóricos que han reflexionado estos conceptos, muchas son las teorías de referencia que han nutrido estos conceptos. Cf. DUBAR Claude (1995) *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles,* Paris, Armand Colin. La socialización es constitutiva de la identidad y la construcción social de la realidad.

141 De acuerdo con la perspectiva funcionalista, la socialización se agota en su finalidad integradora. Esta perspectiva es la quedesarrolló Durkheim como inserción. En esta perspectiva, la socialización es organizadora de la asimilación de los niños en la sociedad, en la familia y en los grupos a los que pertenece el adulto». La perspectiva interaccionista asume el proceso de socialización como un proceso adapatativo que engloba la hipótesis fundamental de la optimización según la cual en una institución dada, un sujeto se esfuerza para ajustar mejor su comportamiento a sus preferencias e intereses tal como él los concibe. VANHAECHT Anne (1992) *L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation,* Bruxelles, De Boeck Université, pp. 147-148.

es su especificidad? Con frecuencia, se define la socialización como "la transmisión de valores; es decir, ideales colectivos, visiones sobre el mundo propias de un grupo social y sin duda la función principal que la familia lleva a cabo"[142], pero también la Escuela. El proceso de socialización deviene la función principal de la educación. En la Escuela, la socialización se expresa a través del conjunto de prácticas que buscan hacer del niño un buen ciudadano. Esta tiene lugar por medio del tiempo del esparcimiento y de los proyectos[143]; el tiempo que el niño pasa con sus pares, los proyectos en los que participa ya sea como resultado de la iniciativa escolar o del intercambio con sus compañeros. Este proceso activa el aprendizaje de valores y estrategias necesarias para la vida. De acuerdo con el D*iccionario de la pedagogía* "la *socialidad* es un estado y una disposición moral de aquel que ha sido integrado a la sociedad".[144] Desde la perspectiva sociológica se habla de socialidad para hacer visible el poder que ejerce la institución escolar sobre la infancia. "La oposición al mundo de los adultos, el gusto por el secreto, los juegos violentos, los ritos que caracterizan las relaciones entre los niños en la ciudad son rasgos que la Escuela debe combatir para imponer su poder".[145] Se define la *sociabilidad* "como la aptitud para vivir en sociedad, las cualidades de una persona o de un grupo que tiene relaciones sociales fáciles y el conjunto de ciertas formas que se vuelven aptitudes para vivir en sociedad".[146]

---

142 DURU-BELLAT Marie, HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès (1992). *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, p.160.

143 Ibid. p.191.

144 FOULQUIÉ Paul,(1997) *Dictionnaire de la langue Pédagogique*, Op.cit p. 442

145 Ibid. p. 186.

146 VALADE Bernard (1997) « *La sociabilité : travaux classiques, nouvelles recherches* » In *Education, Langage et société*, Paris, L'Harmattan, p. 153. Este autor nos dice que estas tres finalidades se encuentran ya en el *Trésor de la Langue Française,* CNRS-Gallimard et que ellas aparecieron en la pluma del marquéz de Mirabeau en 1756. Desde el punto de vista psicológico, particularmente los trabajos de Gurvicht se habla de sociabilidad por fusión parcial –el Nosotros- y socialidad en oposición parcial como relación con los otros. De la misma manera, la sociabilidad se encontraría entre psicología e historia

En consecuencia, la sociabilidad es una noción donde los aportes de las personas en términos de interacción, procesos y redes sirven para aprehender las *formas* (populares, aristocráticas, burguesas), las *figuras* (el hombre honesto) y los *lugares* (las aulas, la calle) de la sociabilidad.[147] Estas tres nociones se han deslizado en el mundo escolar y pedagógico para explicar los procesos identitarios y el rol político de la institución escolar. Es claro que para el caso de la Sociología de la educación, la incorporación de estas nociones obedece a los roles que cumplen los saberes escolares en términos de socialización, socialidad o sociabilidad. Desde esta perspectiva, la educación define mejor su función social y su finalidad política.

Con frecuencia Philippe Meirieu habita en las tres nociones para expresar su posición política sobre la educación y la Escuela. Afirma que la educación tiene por finalidad acoger al niño, hacerlo crecer y llevarlo a un estado de desarrollo para que pueda hacer parte de la sociedad. También vincula a la educación con el proceso de identificación que cada alumno construye por sí mismo gracias a los saberes escolares, la práctica de comunicación y una relación con los otros y con sigo mismo. Esta idea de socialización se expresa por medio de una ruptura positiva con la familia. De hecho, señala tres espacios de educación del niño: la familia como lugar de filiación, la Escuela como lugar de transmisión instituido y el grupo como espacio de entrega personal y colectiva. En el niño, estos tres lugares producen tensiones y curiosamente son solidarios (LEET. pp. 21-22). La socialización escolar no hace más que contribuir con los procesos de construcción de la identidad del individuo; la socialidad también. Para él, esta última es una instancia invisible, oculta, ejercida por medio de la acción colectiva de los sujetos. Según él, la sociabilidad se encuentra en el estado de madurez; cuando el individuo es capaz de conducirse por sí mismo. La sociabilidad exige autonomía y libertad. La apropiación de estas tres nociones se ve claramente expresada en este tercer momento. Sociabilidad y socialidad

---

para expresar las relaciones sociales de los individuos en la historia. También existiría una dimensión literaria y una dimensión estática.

[147] Ibid. p. 160.

deben permitirle al individuo expresarse sin temores en el espacio social. Nos parece que esta manera de percibir la función social de la educación encuentra su explicación en los debates contra otros expertos y, sobre todo, contra los representantes de la Escuela de Agregación. Igualmente, esta concepción sobre la función social de la educación enuncia una especie de nostalgia frente al mundo. El libro *Referencias para un mundo sin referencias* expone esta nostalgia e impotencia frente al mundo hoy. Para él, la socialización se hace visible a través de una "palabra socializada", lo cual quiere decir, reflexionada por las generaciones. La Escuela, a través de la socialización, debe probar su compromiso social. La educación para una sociedad democrática debe, al mismo tiempo, garantizar que las personas sean reconocidas en su alteridad y en su especificidad. La pedagogía tendría, si no la tarea histórica, por lo menos el desafío de decirnos cómo y por qué. Este ¿cómo? nos parece ser el espíritu de la racionalidad pedagógica; especie de espacialidad donde el individuo puede hacer obra de sí mismo. Según Meirieu, cada aprendizaje permitirá que el niño se introduzca, poco a poco, en la sociedad. Desde esta perspectiva, el aprendizaje escolar es una preparación en la sociabilidad, un instrumento de inserción y un momento en donde la gimnasia de los saberes dota al individuo para que pueda crecer. En este sentido, Meirieu sigue de cerca los aportes de Pestalozzi y también se aferra a las pedagogías críticas.

La pedagogía debe permitir que la reflexión humana sobre la educación vaya más lejos para mirar de cerca las condiciones de una socialización en donde los retos del futuro son, día tras día, difíciles de comprender; una socialidad que tendría por objetivo aprovisionar las exigencias democráticas de la educación escolar y una sociabilidad dispuesta hacer emerger nuevas relaciones sociales. Frente al "declive" de la sociedad laica, la pedagogía en Philippe Meirieu se impone como un momento crítico, reflexionado, polémico. Las tres nociones que hemos introducido en este apartado están expuestas claramente en el siguiente fragmento de su obra escrita.

"La socialización entendida como el acceso

> a una palabra socializada, inscrita en una historia, consciente de los problemas que ella anuncia y respetuosa del pacto democrático de la interdicción de la violencia es un objetivo prioritario de la escuela obligatoria. En consecuencia, es esencial, primero y simbólicamente, revisar la Ley sobre la obligatoriedad escolar y afirmar que la "escolaridad obligatoria puede ser efectuada en todo los establecimientos escolares que garanticen a la vez una instrucción conforme a los programas escolares nacionales y una socialización a través del acogimiento no selectivo de todos los niños que desean ingresar a ella, sin distingo de raza, religión, ideología, nivel social y sin ningún requisito en materia de nivel escolar" (LEG. p. 96)

Libertad y "nacer en la norma: ¿Qué condición?

De acuerdo con el filósofo Alain, "la Escuela contrasta con la familia y este contraste inclusive despierta al niño del sueño biológico y del instinto familiar que se repliega sobre él".[148] Este filósofo tenía razón, pues la institución escolar es la antípoda de la ley familiar. Mientras que allí la ley se impone a través de costumbres que se transmiten de padre a hijos y donde la herencia cultural, la tradición y la protección se vuelve el ritual obligado contra las influencias del medio ambiente, en la Escuela el niño está expuesto al medio ambiente por medio de la palabra pública y por el uso de una moral cuyos saberes favorecen la construcción de una legítima madurez social. El niño vive entre la moral de la escuela y aquella de la familia. Aprenderá a ser él mismo, se forjará una identidad, devendrá adulto. El adulto es el resultado de esta liberación forjada de manera contradictoria entre familia y escuela, entre saber y tradición. En medio de estos dos espacios simbólicos, el niño en compañía y bajo la guía de un tercero, emprende la dura marcha de ser él mismo. Se forja una personalidad, una identidad y se reviste de una palabra social

[148] ALAIN (2007), *Propos sur l'éducation : suivis de pédagogie enfantine,* Paris, Quadriage/Puf, 6eme édition, p.22.

para entrar rápidamente en un mundo que él mismo descubrirá y construirá por medio del aprendizaje y de la autonomía. Es así como el niño vivirá la escuela en dos sentidos; entre juegos y aprendizajes, entre la responsabilidad y la severa ley del trabajo, entre el instante cuando uno se equivoca y el momento cuando se vuelve a comenzar de cero.[149] Es en este sentido como la educación es la palabra política, la esperanza social de una sociabilidad firme que nuestra especie reclama para resistir a las imposiciones de la naturaleza. Educar en la Escuela es forjar en el espíritu del niño la libertad; la educación libera, la familia retiene.

Desde el punto de vista político, la sociabilidad se inicia en el marco de una teoría escolar donde ella misma se vuelve utópica, como pensamiento de un futuro alcanzable y de un "lugar sin lugar" nos dice Ardoino. Este mismo intelectual de las ciencias de la educación se pregunta lo siguiente: "¿por qué este pensamiento utópico sobre la educación debe integrar un cierto número de mitos de la humanidad?".[150] Es porque el mito se integra de manera mágica en nuestra vida permitiéndonos resistir a la in-condición de nuestra naturaleza. El mito así como el ritual de iniciación deviene sustancia primera de la educación. La educación es un mito que nos arranca de nuestra imperfecta condición humana y nos impone la pertinencia de una ley sin la cual sería imposible quebrar el vínculo de la ley natural. La educación nos impide ser prisioneros de la herencia de la tradición. Al mismo tiempo que ella forja en nosotros esta libertad, nos encierra en otros rituales, en otros universos de donde es imposible salir. La educación retiene y libera. He aquí su contradicción y verdad.

Philippe Meirieu analiza con frecuencia esta lógica; lo hace para reflexionar las condiciones de la educación y para afirmar que educar es "nacer en la norma". Para él, la educación es un proceso político, moral y social. Este proceso se dirige hacia la socialización, la sociabilidad y la socialidad. El apunta, igualmente,

---

[149] Ibid. p. 77

[150] ARDOINO Jacques (1999) *Education et politique*, Paris, Anthropos/Education, p. 322.

a la inserción del niño en el marco social donde la ley preexiste a su nacimiento. Curiosamente, la ley preexiste pero Meirieu se opone a esta ley que excluye, que no sabe acoger al otro, que margina a unos y acepta a otros. Se subleva contra la imperfección de un mundo marcado por el deseo de perfección. Su libro, *El mundo no es un juguete* es revelador de las hipocresías humanas, de la imperfección humana, de la mentira social. Dicho de otro modo, su angustia se vuelve pública cuando constata la tensión entre educar y asimilar, acoger y excluir. Un mundo despedazado por la competición produce indignación en nuestro pedagogo. El explora la realidad social, trata de comprenderla a la luz de los preceptos pedagógicos, analiza los discursos educativos y su realidad escolar para llamar la atención sobre la contradicción entre educar y liberar. En materia de educación y libertad, es fiel a la tradición de los iluministas y acepta que educar es "nacer a la norma". El niño debe ser liberado ciertamente, pero también debe inscribirse en una ley que preexiste a su nacimiento. ¿Existe alguna contradicción en esta afirmación? ¿No se trata de una especie de obstáculo respecto al proyecto político de su pedagogía?

Con el fin de comprender esta contradicción es necesario buscar cuál es su concepción de *ley*. En un primer momento podemos decir que para él, la ley no es la norma, sino lo universal social. La *ley* es el orden, el terreno donde se comparte lo común, el espacio donde los individuos construyen su condición de ciudadanos. *Nacer a la ley*, define, entonces, la educación en nuestro pedagogo. La educación es el espacio simbólico del ciudadano. En un segundo momento, ella cumple una función práctica. En materia educativa todo consiste en permitir que el niño acceda a este universo donde preexisten las reglas. Esta condición provendría de la acción escolar donde cada uno es responsable políticamente del desarrollo del niño. Por medio de los aprendizajes, ciertamente, pero también compartiendo el universo común de los saberes. Esto último es un elemento discursivo muy importante de su pedagogía y se traduce por una palabra: "sublevarse" (LEET.p. 27). Así, la pedagogía tendría por finalidad organizar las condiciones de aprendizaje con miras a que el niño pueda actuar en un universo imperfecto, en un

mundo caracterizado por luchas entre los hombres. Ella permite pensar seriamente el espacio social donde nadie está al abrigo de las imposturas. Dicho de otro modo, la pedagogía tendría por finalidad política reflexionar las condiciones del saber buscando siempre cambiar este mundo imperfecto. El aprendizaje escolar es político si llega a brindarle al individuo, a través de los saberes de acción, instrumentos para su libertad. Estos saberes deben contribuir con la transformación del espacio social.

Meirieu encarna una forma política de la pedagogía y nutre el concepto de educación de otro modo. La educación no es un adoctrinamiento; ella es la búsqueda de la libertad y de la autonomía del individuo. Meirieu sigue esta lógica expuesta a todo lo largo de un pasado-presente donde se conjugan, a la vez, la tradición, los valores, la socialidad y un proyecto de escuela en dos velocidades.[151] El observa el doble registro de la socialización y de la individualización donde la libertad siempre estaría en juego. Si como dice Ricoeur, "en gran parte, la educación consiste en inscribir el proyecto de libertad de cada uno en esta historia común de los valores. La primacía de la socialización sobre la individualización solamente se justifica si se puede decir lo contrario".[152] Nacer a la norma es, entonces, la finalidad de la educación en el doble sentido de una socialización e individualización del niño. Evidentemente, esto presupone tomar la educación como el ejercicio político donde la pedagogía sería un medio para instrumentalizarla. Es claro que para P. Meirieu,

---

[151] En efecto, los debates sobre la escuela dejan entrever, de la parte de los pedagogos, la existencia de una escuela en dos velocidades. Una escuela para el pueblo y una escuela para los príncipes. Este aspecto es más fuerte después del año 2000. Meirieu expone sus puntos de vista sobre la problemática en los libros *L'éducation peut-elle être au cœur d'un projet de société ?, Paris, L'aube ; L'école ou la guerre civile,* Paris, Plon 1997 *; L'école et les parents : la grande explication,* Paris, Plon, 2000 *; Ecole : demandez les programmes,* Paris Esf, 2006 etc.

[152] RICOEUR Paul (1994) *Educación y política*, Buenos Aires, Editorial Docencia, p. 81. Este texto es el resultado de un conjunto de conferencias que este filósofo dictara en 1984 en el marco de un seminario que tuvo lugar en la Universidad de Buenos Aires. Las conferencias no existen en francés.

la individualización tiene un lugar privilegiado en el seno del aula de clase y lo señala así: “cuando el profesor es capaz de superar las contradicciones de un proyecto general y de una práctica singular” cuando sabe inscribir el proyecto de una libertad siempre aprueba de autonomía, cuando sabe superar la homogeneidad a través de la diferenciación... “(FEFC. pp. 148-149). Desde esta perspectiva, se comprende que la práctica pedagógica tendría un objetivo político en la medida en que el momento de aprender es a la vez la ocasión de introducirse en la ley preexistente y la construcción de la socialidad de un ciudadano capaz de refundar dicha ley. De otro modo, la pedagogía tendría por misión política crear las condiciones de una libertad crítica sin caer en la aceptación beata de los valores ni en la domesticación. Todo esto nos impone reflexionar los valores y los saberes. Inscrita en el marco de la laicidad, la educación nos permite vivir sin miedo ni angustia. En nuestro pedagogo, la educación es fundamentalmente política y se rige por la laicidad.

Valores, ¿sobre qué registro?

La educación cumple una función de reproducción ideológica entre clases sociales. En cuanto sistema, ella se rige por una lógica de dominación plasmada en los saberes transmitido según el modelo de producción imperante. Esto resume su dimensión política. Frente a la anarquía, ella permite organizar la diferencia y la homogeneidad. Es el poder capaz de ponerle fin a los particularismos religiosos, lingüísticos o ideológicos pero también exacerbarlos. La política es la búsqueda de la felicidad aún si aquella es el resultado de las luchas encarnizadas entre sujetos, grupos, instituciones. Esto se explica por qué la política, como lo dice Ardoino, “es una reflexión colectiva sobre los fines de la sociedad global, la gestión de sus órganos y la organización de los medios que permiten tanto la caracterización como la realización del proyecto”.[153] En estas condiciones, la pedagogía se inscribe, ya sea en un proyecto de realización global y conservador de la sociedad o en un proyecto de cambio. Este último aspecto no es posible, nos dice Ardoino, pues “no hay cambio real en la escuela y

---

153 ARDOINO Jacques (1999) *Education et politique*, Op.cit. p. 331.

los sistemas de formación sin que un nuevo proyecto de sociedad le dé sentido el cual no es posible concebir en términos de un cambio social profundo, sin medios adecuados de una educación que lo promueva".[154] Así, desde el punto de vista político, la educación traduce la coherencia de los valores humanos que son trasmitidos en la escuela y que guardan una relación estrecha con la naturaleza ideológica del poder en la sociedad. La educación como el sistema de fuerzas económicas, refuerza lo político. En tanto que sistema ella es un capital político importante por la ideología que expresa.

En esta perspectiva, la "educación, desde el punto de vista económico ha estado marcada por la oposición entre colectivo e individual".[155] La educación se convierte en un bien de consumo. Las teorías del capital humano muestran hasta dónde es un bien de capital productor de riqueza. "Para el economista, la educación es ante todo una inversión, es decir un bien de producción diferente a un bien de consumo"[156] Desde una perspectiva macroeconómica, la educación es un bien patrimonial. "Los hombres tienen necesidad del testimonio de otros hombres y cada época se alimenta de la precedente, de otras culturas, de las evoluciones y los conocimientos que le permitirán vivir y crear".[157] La educación juega un rol económico importante. "Ella cumple tres funciones: ideológica, de selección y de acceso".[158]

Desde el punto de vista social, la educación traduce el proceso de transmisión de valores y de costumbres. Ella conjuga las otras dos anteriores esferas. La educación transmite los valores y las costumbres que la sociedad política y económica tiene necesidad. Ella puede ser corta o larga. En la tradición moderna, ella ha sido percibida como un sistema de inserción del hombre en el marco de la sociedad política y económica. Esta objetivación de la educación responde bien a los ideales de la

---

154 Ibid. p. 341.

155 DELAMOTTE Eric (1998) *Une introduction à la pensée économique en éducation,* Paris, Puf, p. 144.

156 Ibid. p. 146.

157 Ibid. p. 147.

158 LAMARCHE Thomas (2006), *Capitalisme et éduction*, Paris, Nouveaux regards, pp.14-15.

moral emancipadora. Unida a la edad, la producción y la función social de los individuos sigue siendo el paradigma educativo dominante en la sociedad de la razón. Hasta 1980, el sistema escolar occidental fijaba el número de años que una persona debía cursar antes de insertarse en el sistema productivo. El diploma era la medida tanto el número de años como los saberes transmitidos. Pero, a medida que nuevos cambios han tenido lugar en la sociedad y que el modelo de producción capitalista ha producido nuevas lógicas, la educación se ha hecho más larga. "Esta última se inscribe en un paradigma filosófico que integra en la praxis educativa una nueva mirada sobre el sujeto aprendiz en constante construcción pues el adulto, maduro y desarrollado no ha sido más que un mito o no es más que una máscara –el hombre inacabado- , y porque una sociedad acabada no sería más que una sociedad burocrática, fundada sobre un orden arbitrario".[159]

Así, la *educación a lo largo de la vida* ha desplazado el paradigma de una educación acabada. Dicho paradigma es el resultado inexorable de nuevas prácticas de aprendizajes, los cambios operados a nivel económico, el nuevo rol de los saberes en la sociedad de la velocidad, los valores compartidos de forma contingente y nuevos rituales de la sociedad. El hombre debe ser *adaptable*, *flexible* y *útil* a los cambios de la sociedad, la economía y la política.[160] En definitiva, desde el punto de vista político, económico y social, la educación transmite valores que juegan un rol ideológico, productivo y de intercambio muy importante. Estos valores se enseñan en la escuela, en la familia o en la empresa. Una relación entre valores y sistema de producción obligaría a los expertos a buscar en la filosofía, la economía y la política nuevas realidades. Porque los valores se expresan en términos de saber es que la pedagogía mantiene una relación estrecha con la filosofía.[161]

---

159 COLIN Lucette et LE GRAND Jean-Louis, (2008), *L'éducation tout au long de la vie,* Paris, Anthropos/Education, p. 4.

160 ZAMBRANO LEAL Armando, «*La place de l'expérience dans la formation tout au long de la vie: modernité et postmodernité quelle tension* ? Conférence du 03 juin 2008. Master l'éducation tout au long de la vie, Université Paris 8.

161 BERTHELEMÉ Bruno (1999) *Une philosophie de l'éducation pour l'école d'aujourd'hui,* Paris, L'Harmattan. Este autor demostraría la importancia del

Según P. Meirieu, la pedagogía debe oponerse a los valores promovidos por la educación hoy. Él mismo cuestiona los valores burgueses de la escuela republicana. Para él, es más importante el aprendizaje de la solidaridad, el compartir, el reconocimiento del otro, el respeto, la participación y la armonía que una educación donde se forma a los sujetos para amasar bienes materiales y no espirituales. Ella es contestaría frente a la lógica de una sociedad que valoriza, en últimas, la destrucción progresiva del planeta y es abiertamente depredadora del bien-estar humano.[162] Estos valores provendrían del reconocimiento de la diferencia, la individualidad, la especificidad del hombre y su relación con la religión, el mundo, el trabajo, la familia. Si bien es cierto que P. Meirieu no dice exactamente cuáles valores debería la escuela promover, si podemos deducir a través del análisis de su obra escrita en este tercer momento –político- que se trataría de la solidaridad, el respeto a la diferencia, la valoración del pensamiento crítico, la realización del individuo como persona digna. La educación, entonces, tiene lugar por medio de los valores que en su naturaleza son contrarios a las leyes del mercado. Nuestro pedagogo se aferra a la idea del compartir y expresa su convicción de vivir con la diferencia oponiéndose a la masificación que hace del individuo un sujeto funcional para la economía. En efecto, en su propuesta *Qué saberes enseñar en el liceo,* Philippe Meirieu propone inteligentemente una especie de cultura común basada en el principio de la solidaridad. ¿Se puede decir que este principio proviene de su experiencia militante? Cierto, la experiencia vivida en el movimiento de la Juventud Estudiante

vínculo entre filosofía y pedagogía en el sentido como las teorías educativas tienen necesidad de una reflexión pedagógica y filosófica sin que ninguna de ellas desplace del análisis el poder de comprensión.

[162] En este plano, Meirieu retoma a Edgar Morin quien propone siete saberes necesarios para la educación del sujeto. Este epistemólogo hablará de la ceguera del conocimiento, principios para un conocimiento paciente, la enseñanza de la condición humana, la enseñanza de la identidad, hacerle frente a lo incierto, enseñar la comprensión y desarrollar la ética del género humano. Estos saberes traducen también los valores de la educación del ciudadano. Cf. MORIN Edgar, (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

Cristiana se expresa claramente en tal propuesta. La solidaridad es un valor que se construye sobre la base de la diferencia, es una expresión de la sociedad multicultural y el efecto de un modelo económico marcado por el individualismo.

Los valores a los que se refiere P. Meirieu y que defiende de manera insistente juegan un rol de poder social. Permiten, igualmente, delimitar aún más el lugar de la pedagogía en el seno de la educación. Mientras él habla de *solidaridad* o de la *diferencia* introduce una física pedagógica para enseñarlos. La pedagogía se alimenta de los valores al punto de hacer de ellos un discurso contestatario sobre la educación. Desde esta perspectiva, la pedagogía sería un poder escolar capaz de reflexionar las condiciones de la diferencia, la solidaridad, el compartir la cultura común. Ella crea las bases para que el proyecto educativo se enraíce en una tradición humanista, fija las fronteras de una educación a la altura del ser humano siempre dispuesto a compartir con su semejante; debe crear el vínculo de una socialidad en el compartir. De acuerdo con nuestro pedagogo, la pedagogía resiste a seguir la lógica de los saberes para una economía que excluye y volver siempre sobre el proyecto de educar para la vida, imponerse a la sociedad de exclusión. En definitiva, para él la pedagogía tiene por finalidad luchar siempre por una sociedad políticamente democrática, solidaria y de la diferencia.

Según Meirieu, es urgente revisar el proyecto de sociedad hoy y esto debe ser una tarea también de la pedagogía. Dado que el pedagogo es aquella persona que siempre está dispuesta a reflexionar las condiciones de emergencia de lo humano, él debe oponerse a la fabricación y a la manipulación de los espíritus. Todo esto nos obliga a estudiar la concepción que él tiene de la educación desde la perspectiva de la *pluralidad*, la *diferencia y la emancipación*. Mientras que la finalidad de la educación consiste en hacer del individuo un sujeto libre y autónomo, el vínculo social materializa dicha finalidad. En efecto, el vínculo social es un concepto clave en la reflexión política sobre la educación de nuestro pedagogo; este concepto recoge los valores necesarios para la felicidad del ser humano. Pero estos valores y las contradicciones que se presentan respecto a la educación del

ciudadano nos obligan a mirar de cerca el discurso de la laicidad y sus principios políticos, sociales y emancipadores sin los cuales la idea de escuela y de pedagogía no podría comprenderse en el pensamiento de P. Meirieu. Detenernos en este aspecto, nos permitirá comprender mejor su concepción sobre la educación del ciudadano.

Laicidad: rasgos históricos

La laicidad está en el corazón de las cuestiones sociales, políticas y educativas de la sociedad francesa. Ella es la base de la educación y delimita la relación entre el Estado y la Iglesia. Al mismo tiempo, la laicidad organiza la moral de la nación, establece las relaciones entre los sujetos, administra el sistema escolar y establece los principios políticos y sociales necesarios para la paz social. Ella se define como la separación entre el Estado y la Iglesia. Esta separación tiene una larga historia cuyas luchas aun no cesan. Grosso modo, ella tiene su punto de partida en 1789 con la declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (26 de agosto de 1789); la Ley Guizot (1833), la separación Iglesia Estado (9 de diciembre d 1905), la ley relativa al ejercicio público de los cultos (2 de enero de 1907), la inscripción del principio de laicidad en la Constitución de la IV República (1946), la Ley Debré sobre la libertad de la enseñanza (31 de diciembre de 1959), la decisión del Consejo Constitucional que reconoce la libertad de enseñanza como principio fundamental para las leyes de la República (23 de noviembre de 1977), la decisión del Consejo de Estado sobre el velo musulmán (27 de noviembre de 1989), la primera reunión del Consejo Francés del Culto Musulmán (4 de mayo de 2003), la instalación de la Comisión de Expertos bajo la dirección de Bernard Stasi encargada de reflexionar la cuestión de la laicidad en la República (3 de julio de 2003), la Ley Marco en aplicación de la laicidad, el porte de signos o de vestimentas que manifiestan una pertenencia religiosa en las escuelas, colegios o liceos públicos (14 de marzo de 2004), la circular del funcionamiento del principio de laicidad en las escuelas (18 de mayo de 2004) y el centenario de la Ley referente a la separación de la Iglesia y el Estado (9 de diciembre de 2005).

La laicidad es, según Ognier, corta o larga. Para él la laicidad tiene una historia corta (secular) y larga la cual califica de multisecular. Ella es corta por la periodización de la raíz *laïc* y larga porque tiene su punto de partida en la Revolución Francesa y alcanza su madurez en un tercer período conocido como la Tercera República. Durante este período se adopta la laicidad moral estrechamente vinculada con la escuela y expresada por las leyes del 28 de marzo de 1882 y del 30 de octubre de 1886 sobre los profesores[163]. Esta cronología muestra la madurez de un concepto en el seno de la sociedad francesa. Da testimonio también de la construcción de un Estado Republicano donde el ciudadano se encuentra en el centro de las preocupaciones estatales y donde la educación constituye la base de la democracia. Esta historia refleja las luchas entre "el clericalismo y el Estado-Nación siendo el catolicismo excluido de los intereses del Estado y de su sistema público de educación"[164].

Esta separación plantea hoy en día muchos problemas y deja ver en el centro de las discusiones la relación entre la libertad de pensar y la libertad de conciencia[165], la cuestión de la democracia y sus formas de organización, el rol de la educación y los saberes transmitidos. La tolerancia respecto de todas las creencias, así como las garantías de la libertad de opinión y de expresión, son el terreno firme de la democracia[166]. A pesar de los debates entre republicanos y clericalistas, la laicidad sigue siendo la expresión madura de la educación pública. La educación es laica porque está lejos de los intereses particulares. Sólo el Estado conserva el poder sobre la educación escolar. El ciudadano está en el centro de la sociedad democrática, su educación es republicana, sus valores son la solidaridad, la fraternidad, la igualdad y la libertad. Su gran mérito consiste en encontrarse en el seno del Estado, de hacer posible los principios que inspiran el orden

---

[163] OGNIER Pierre, « *Les approches historiques de la laïcité en France, 1990-1993 étude critique* », Revue *Histoire de l'Education*, Janvier, 1995, n° 65, Paris, INRP, pp. 71-85.

[164] BAUBÉROT Jean (1997) *La morale laïque contre l'ordre moral*, Paris, Seuil, p. 305.

[165] Ibid. p. 306.

[166] Ibid. p. 306.

republicano, de luchar contra los particularismos culturales y religiosos. La libertad de pensamiento es la gran característica de la República. La laicidad expresa la modernidad y se opone a la tradición estrechamente vinculada con los fundamentos de los particularismos culturales o religiosos. "Ella es un principio fundamental de la modernidad; arraigada en la modernidad, en lo que el mundo moderno exige de nosotros, reconocernos en el otro considerando que éste es semejante y, en consecuencia, haciendo abstracción de sus diferencias"[167]. La modernidad se apoya sobre dos principios: la creencia en el pensamiento racional y el reconocimiento de derechos. Sobre estos dos principios, la laicidad desarrolló los fundamentos universalistas que permiten la comunicación entre diferentes personas sobre la base de su ciudadanía[168]. A pesar del lugar que estos ocupan en el seno de la sociedad y de su sistema escolar, las luchas de las minorías culturales y religiosas están al orden del día. La laicidad se opone al comunitarismo y se vuelve un instrumento de integración de las minorías. Todo el proyecto de integración de las minorías culturales, pasa por el respeto de las leyes de la República, saberes universales, la libertad de pensamiento, el reconocimiento de una moral pública y el intercambio de una cultura racional y crítica. Ella funda los principios políticos y sociales de los cuales el proyecto republicano tiene necesidad y cuya larga historia da cuenta de ello. Renault dice que los tres principios (contenidos en la laicidad) son: "la libertad de conciencia, la neutralidad del Estado y la distinción entre esfera pública y esfera privada"[169]. Estos principios encuentran un lugar importante en el espacio escolar francés.

Puesto que la escuela es el espacio privilegiado del Estado -de los saberes, las prácticas, las relaciones con el pensamiento- la enseñanza, los aprendizajes y sus saberes, son laicos. Significa esto que la escuela garantiza la construcción de la sociedad de tolerancia, el respeto, la integración. Ella debe oponerse a los

---

167 RENAUT Alain, TOURAINE Alain (2005) *Un débat sur la laïcité,* Paris, Stoc, p. 14.

168 Ibid. p. 16.

169 Ibid. pp. 38-39.

intereses privados cualquiera sean sus formas. Garantiza la paz social por medio del pensamiento libre, la autonomía pública, la enseñanza universal. El reconocimiento del otro es un asunto de educación, su integración en el proyecto de nación es una finalidad que la escuela debe llevar a cabo. La participación de los ciudadanos en las decisiones públicas refleja la madurez de una sociedad enteramente laica. "Oficialmente la escuela, es el lugar donde se encuentran los valores universales, es el lugar donde el vivir-juntos debe ser más importante que el aprendizaje de la diferencia"[170]. La escuela de la República pertenece a todos.

En esta larga historia de laicidad, Philippe Meirieu identifica la expresión del Estado, su supremacía frente a otros poderes –el religioso- el nudo de la ciudadanía, el espacio social que garantiza el vínculo entre los individuos. El sigue esta línea donde la separación del Estado y de la Iglesia garantizan la educación del ciudadano, forjan el espíritu libre en los sujetos y forma su conciencia pública. No se margina de esta historia según la cual, la laicidad se vuelve la moral de la sociedad, el valor supremo de la República, el principio de la homogeneidad y la posibilidad de la diferencia. Su definición de educación es laica dado que sigue los principios públicos de la libertad, la fraternidad y la igualdad, defiende la escuela de la república y reflexiona los saberes que deben ser transmitidos en este espacio moral de la sociedad y del Estado. En el siguiente apartado observamos lo anteriormente expuesto.

> "La laicidad entendida como el valor educativo de la pluralidad, la laicidad comprendida como la base de las instituciones públicas contra la fuerza de los intereses privados... pero también como reconocimiento de la legitimidad de los intereses privados en cuanto sean equilibrados por las instituciones públicas capaces de arbitrar dichos intereses. La laicidad como separación de los poderes que puedan limitar recíprocamente sus ambiciones: separación de los poderes de la familia, del Estado y de la sociedad civil, separación de

[170] Ibid. p. 70.

los poderes de los padres, la Escuela, animadores culturales, artistas y personas que intervienen de una u otra manera en la educación de la juventud. Finalmente, la laicidad tiene lugar cuando un individuo, gracias a esta separación, puede escapar a la recuperación del universo familiar donde uno se sumerge en un afecto caritativo y donde la felicidad siempre termina siendo autoeliminación... captación del universo intelectual donde uno se nutre de conocimientos y la satisfacción de conocer puede caer en el saber y en el desprecio de aquel que ignora... captación del universo socio-cultural e inclusive profesional donde el compromiso sin límites en una actividad puede terminar rápido en la compulsión y olvidar la existencia de las realidades familiares e intelectuales, de los otros seres y de otras situaciones que esperan también alguna cosa de nosotros" (LET. p. 151)

"Así entendida, la separación de los poderes educativos es fundador de la laicidad educativa, es la única capaz de enseñarle a las personas a "actuar en diferentes mundos". En efecto, reconozco que la expresión es peyorativa. Pero es la única manera de "juzgar", es decir, ser "yo" plenamente, sin que por lo tanto se dañe totalmente lo que se invierte y perder con ello sino el alma al menos su capacidad de discernimiento; sino su personalidad si por lo menos su autonomía" (LET. p. 152)

Principios políticos

En efecto, la laicidad inspira los principios políticos de los cuales habla Renault en un diálogo con Alain Touraine y que otros han mostrado mucho tiempo atrás. Llegar a fijar estos principios en el espacio social francés ha sido el producto de unas batallas entre partidarios de la República y partidarios de la moral católica. Guy Georges nos recuerda que durante el gobierno de Vichy la República fue suprimida y los principios católicos nuevamente adoptados. En este sentido, el General

Maxime Weygand decía: “Todos los males de la patria provienen del hecho de que la República sacó corriendo a Dios de la escuela. Nuestro primer deber será traerlo nuevamente”[171]. Luego de la liberación, la laicidad volvió al Estado, ella es su principio político supremo. Los tres principios de la Revolución Francesa encuentran su coherencia en la laicidad: la separación entre la esfera pública y la esfera privada está claramente delimitada; el lugar de los ciudadanos es más claro, el rol de las instituciones escolares es coherente con el ideal republicano, el ejercicio del poder es laico por excelencia y el vínculo social expresa los saberes laicos transmitidos en el sistema escolar y una cultura común se impone en dicho espacio así como el control de las escuelas privadas y públicas a cargo del Estado.

Gaston Mialaret muestra con una secuencia de didáctica[172] el objeto de la laicidad. Para esto, desarrolla el diálogo como instrumento de cohesión y reconocimiento. Esta secuencia tuvo lugar en un colegio durante una reunión entre padres, director y profesores. Logra poner en práctica el diálogo donde los partidarios de Dios se oponían a los partidarios laicos y donde el asunto escolar y sus saberes de base encontraban un marco de referencia público inspirado por un Estado laico. Con este ejemplo, logra mostrar que la laicidad sigue siendo un asunto vinculado a la formación de los ciudadanos educados, los intereses de los individuos y el diálogo en un espacio común llamado escuela. Este espacio no debe fundarse en la invocación a Dios ni en el establecimiento de cualquier religión para resolver los asuntos públicos. En otro texto, un sindicalista y una madre dialogan alrededor de la laicidad. Ellos encuentran que los principios fundamentales de la laicidad ya se encuentran expresados en la Ley de 1852 sobre la escuela obligatoria. Para ellos la ley de 1905 fue una etapa mayor de un largo combate para imponer la *libertad de conciencia*, la *tolerancia* y la *idea de razón*[173]. Los

---

[171] Citado por GEORGES Guy (2002) *Chronique (aigre-douce) d’un hasard de la République,* Paris, Roumillat, p. 232.

[172] MIALARET Gaston (2003) *Propos impertinents sur l’éducation actuelle*, Paris, Puf., pp. 197-204.

[173] ASCHIERI Gérard, MICHEL-CHICH Danielle (2005) *Réussir notre école: impertinences entre un syndicaliste et une mère d’élève,* Paris, La Table ronde, p.117.

ejemplos son múltiples, las situaciones diversas, numerosos son los casos donde la laicidad sigue siendo un objeto político y social supremo. Por esto, para la sociedad francesa la laicidad se ha convertido en la base fundamental de los asuntos del Estado; ella es su principio fundamental, su racionalidad y moral pública.

En efecto, ella inspira los principios políticos fundamentales de la República. Estos principios son la solidaridad, la justicia, la fraternidad, la lucha contra el racismo y la discriminación, etc. Delimitan también el espacio público caracterizado por la neutralidad del Estado[174]. Vinculados al proyecto de escuela republicana, los principios políticos apuntan a la emergencia de un ciudadano libre y alejado de los dogmas. También es un ejercicio donde el poder se comparte, se expresa a través de una especie de democracia participativa. Este principio rige a la escuela a través de leyes. Por ejemplo, la Ley de Orientación de 1989, cuya participación de los actores ocuparía el centro de la institución escolar. Más reciente aun, la Ley del 15 de marzo de 2004[175] es un instrumento político de integración a los valores, principios y saberes de la República. Es la garantía contra la discriminación y el fanatismo religioso. Fija las condiciones de acogida de los niños en el espacio escolar y regula las prácticas laicas de las cuales se reclama la sociedad política. En resumen, la laicidad es la expresión democrática singular de la sociedad francesa, el saber público requerido en el proyecto de integración de las minorías culturales y el instrumento para luchar contra el comunitarismo[176]. Ella es el equilibrio frente a las desigualdades, la oposición contra la sociedad de privilegios.

---

[174] «Hay personas para quienes la cité laica se dedicaría a organizar la vida material de los hombres. En cuanto a la vida espiritual y moral, esta sería del domino de las religiones, de sus clérigos y gurus. Contrario a esto, la laicidad es portadora de valores capaces de irrigar el conjunto de acciones humanas y de informar los juicios individuales y colectivos» BOUCHER Gérard (1997) *Laïcité: textes majeurs pour un débat d'actualité,* Paris, Armand Colin, p. VIII.

[175] ASSEMBLÉE NATIONALE, *Projet de lois sur la laïcité*, La Documentation Française, dossier, Paris, 2004.

[176] RENAULT Alain, TOURAINE Alain (2005) *Un débat sur la laïcité*, Op.cit. p. 65.

Principio sociales

La laicidad regula, igualmente, los principios sociales. Ella es, desde distintos puntos de vista, el marco de referencia de los principios políticos de la nación y del Estado. El reconocimiento de los sujetos en un espacio común, la solidaridad o la fraternidad, se convierten en principios fundamentales para el espacio social. Así, la libre asociación y el libre pensamiento expresan la moral política del Estado. Todo ciudadano tiene el derecho de asociarse y de expresarse en una lengua común; todo ciudadano tiene el derecho de recibir una educación gratuita y pública. La República de los ciudadanos es la escuela, el hospital, el esparcimiento. El principio de una vida digna encuentra su lugar en los saberes escolares. La escuela, en este sentido, es el espacio donde los principios sociales se encarnan en la conciencia de las personas. Sí, "la escuela laica es siempre una gran pregunta para los poderes políticos y religiosos"[177], ella continúa siendo el único espacio de una educación sin dogmas; el futuro del ciudadano libre y educado. Estos derechos definen la acción social de la escuela, afectan positivamente la vida en comunidad, organizan el espacio escolar y fijan los aprendizajes requeridos. Es en estos principios como ciertas disciplinas escolares, tal como el civismo, son enseñados. Pero los contenidos de un curso tan complejo como la cívica, no solucionan las disputas de las personas en la ciudad, ni forjan por sí mismos el espíritu laico en los individuos. El verdadero espíritu de un pensamiento laico se encuentra por fuera de los dogmas. La enseñanza de los comportamientos socialmente válidos para la vida en comunidad no resuelve los problemas de la violencia entre las generaciones y las culturas; un verdadero aprendizaje de la solidaridad o de la igualdad se expresa en la concertación de saberes, en la puesta en práctica de una interdisciplinariedad donde los puntos de vista de los sabios son tan importantes como necesarios y donde los poderes de las disciplinas impiden que el espíritu crítico sea colonizado por el espíritu dogmático. Es por esto que "la enseñanza del Islam no es la solución a los problemas de intolerancia que se instalan entre las generaciones y las culturas; el verdadero problema consiste

[177] GEORGES Guy (1991) *Les chemins de l'école*, Paris, Plon, p. 128.

en reunir a las personas en un mismo espacio vital y compartir los mismos valores de la República”[178].

Si los principios sociales inspirados de la laicidad juegan un rol determinante en la enseñanza escolar, también es cierto que el verdadero problema se encuentra en las condiciones de vida y la pluriculturalidad. De ahí la gran pregunta: ¿cómo forjar la solidaridad entre las culturas? ¿Cómo establecer vínculos entre los saberes? ¿Cómo desarrollar una enseñanza democrática para las personas provenientes de culturas tan diferentes las unas de las otras? ¿Cómo promover el espíritu crítico en las personas cuando en la familia la religión ocupa un lugar tan importante? ¿Cómo promover la igualdad si el sistema escolar selecciona la inteligencia? Numerosos problemas circulan en el espacio escolar francés.

Dado que estos problemas expresan la realidad compleja de la sociedad, la laicidad juega un rol importante. Hoy más que nunca, la sociedad de inmigración como la francesa está obligada a apoyarse en los principios sociales la ruta de una educación alejada de cualquier dogmatismo. La apuesta por la educación también es una cuestión de principios. Estos principios, en el caso francés, han sido forjados a través de una larga historia de laicidad, como también los valores transmitidos por la educación escolar son un problema pedagógico mayor. No se trata solamente de volver prisioneros ciertos saberes ni de organizarlos en un espacio común, sino de provocar la abstracción axiológica, de un vivir-juntos en la escuela[179]. Esta perspectiva responde bien a los problemas planteados por nuestro pedagogo.

En efecto, Philippe Meirieu se aferra a los principios laicos para expresar sus puntos de vista sobre los saberes escolares de referencia. El hace parte de los pedagogos dado que reflexiona las condiciones de un aprendizaje de los saberes; no se opone a los saberes universales ni a una cultura común. Se interesa por esta dinámica de la pedagogía donde el aprendizaje no sería más que la certeza del logro. Si la solidaridad, la igualdad, el respeto

---

[178] MOHSEN Ismail, « L’Islam en collège et lycée » dans *La laïcité a-t-elle perdu la raison ?*, Revue, *Parole et Silence*, Nov.2001, p.193.

[179] FATH Gérard (2006) *École et valeurs : la table brisée : Laïcité et pédagogie,* Paris, L’Harmattan, p. 70.

de los particularismos culturales son la base de la educación laica entonces se propone instrumentalizar los aprendizajes en concordancia con el espíritu de los saberes. El expresa esta verdad cuando afirma que un aprendizaje logrado es un ejemplo de solidaridad. Para él, la escuela es un ejercicio de alteridad y de aceptación de la diferencia. Este ejercicio exige de la parte de los profesores ser cuidadoso en el acogimiento de la infancia. Desde este punto de vista, la pedagogía es una "disciplina de los aprendizajes" única capaz de poner en marcha el proyecto de nación, de instrumentar los saberes con el fin de que cada persona pueda hacer obra de humanidad. Sin duda alguna, esta situación es resumida de manera inteligente por Alain Tourain: "somos profesores y no educadores".[180] La diferencia es grande. El profesor está unido a los saberes escolares; promueve los principios de la República, reflexiona las condiciones de transmisión de un saber disciplinario, es el vínculo entre saberes, sociedad y alumnos. El profesor no es el policía de las almas, es una especie de "cura civil" de la República. Contrario a esto, en el contexto francés, educador es la persona encargada de controlar la inserción de los sujetos en la sociedad. Es por esto que hay educadores de la calle, educadores de apersonas con discapacidades, educadores de recreación, etc. El educador no es el pedagogo, ni el didacta; es la persona encargada de la inserción o de la reinserción de las personas en las estructuras de producción y en las instituciones de la sociedad.

Laicidad, educación y escuela

La laicidad es la separación entre el Estado y la Iglesia, pero también ella es una filosofía racional del conocimiento. Para Bouche, "la laicidad es una forma filosófica que engloba como tal, a la vez, una concepción de la naturaleza del hombre, de su lugar en el cosmos, unos principios de una organización colectiva y unos valores que pueden dirigir la acción al mismo tiempo que ella constituye una exégesis para un pensamiento que ubica las exigencias de racionalidad de todo acto de conocimiento

---

[180] RENAULT Alain, TOURAINE Alain (2005) *Un débat sur la laïcité*, Op.cit. p.60.

como rango primero de sus principios"[181]. Ella hace posible los principios de la República. La educación es laica porque pertenece al Estado aun si hay instituciones escolares privadas. La educación laica se opone a los particularismos culturales, ella promueve el espíritu crítico y lucha contra los dogmatismos. La escuela es pública o bajo la tutela del Estado porque la República es laica. La institución escolar expresa los principios que inspiraron la Revolución Francesa –Igualdad, Fraternidad y Libertad-. "La escuela pública es la única vía de acceso a la libertad; ella es el camino hacia la autonomía individual, hacia la independencia, condición necesaria para ser un verdadero ciudadano"[182]. La relación entre laicidad, educación y escuela es fundamental para una sociedad de la diferencia; ésta expresa el espíritu de los Ilustrados y remite a los principios políticos de base. El rol de la educación consiste en hacer del espacio social un espacio común. En este sentido, la pedagogía de P. Meirieu es laica. Para él, la educación es un asunto de la familia pero también del Estado y de las comunidades. El privilegia la educación escolar y ve en ella el espíritu de la solidaridad de la sociedad. Para él, la Escuela es el espacio de los saberes, el lugar de los aprendizajes y de la diferencia. Los fines de la educación según él son los de la libertad, la fraternidad, la solidaridad y compartir los saberes comunes. Estos saberes le exigen a la escuela una pedagogía que reflexione permanentemente las condiciones de su enseñanza. Esta posición proviene del análisis sobre la naturaleza de los aprendizajes, el lugar que ocupa el individuo en la Escuela. La educación debe volver libre y autónomo al niño y para esto la escuela debe inscribirse en un proyecto de promoción de lo humano. El busca perfeccionar el discurso laico y combate el oscurantismo de los *republicanos* quienes ven en la transmisión de los saberes la construcción del ciudadano. Para Meirieu, el ciudadano es el resultado de sus aprendizajes y por esto mismo la pedagogía centra su interés en este aspecto. El

---

[181] BOUCHET Georges (1997), *Laïcité : textes majeurs pou un débat d'actualité,* Op.cit., p.XIX.

[182] RIO-SARCEY Michelle « De l'éducation du citoyen dans la première moitié du XXI[e] siècle » in *L'École enjeu républicain*, Paris, CREAPHIS, 1995, p. 20.

concepto de la educabilidad es mucho más claro en este tercer momento. Aferrado a los principios de la laicidad, este principio ético se impone también como un discurso vigilante contra las imperfecciones prácticas de la libertad. Desde esta perspectiva, ella es un momento pedagógico importante para luchar contra los límites de una laicidad prisionera de la tradición y las disciplinas. En este tercer momento de nuestro pedagogo, la educabilidad alcanza el estatuto de un principio político y reflexivo. Este principio no es técnico sino la manera de expresar la convicción pública de la educación del niño. La moral de la Nación se expresa por medio de la educabilidad.

CAPÍTULO 4: EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

"Ninguno de nosotros sabría contentarse con dejar tranquilamente desarrollarse su individualidad con toda libertad. Hay en nosotros una necesidad incesante de imponerlo a otros y de someterlos a nuestra voluntad. Es allí lo que determina en realidad el carácter particular de nuestra educación"[183]

En esta larga tradición de laicidad escolar estamos obligados a reflexionar el vínculo entre educación y ciudadanía.[184] La educación laica no puede comprenderse por fuera de la reflexión sobre el ciudadano. Dado que la educación libera y hace que el individuo sea autónomo y cumple un rol político muy importante en relación con la unidad de la Nación es que la cuestión sigue teniendo vigencia. En la medida en que la educación tiene una finalidad de socialización, ella impone un discurso sobre el sujeto. Debido a que ella es un proceso de inserción cultural y un mecanismo de transmisión de saberes es importante conocer la relación entre educación y ciudadanía. A partir de aquí, estamos de acuerdo que la finalidad de la educación es lograr que los individuos sean libres y autónomos. La educación busca hacer

---

[183] SPENCER (1974) *De l'éducation*, Marabout Université, p. 7

[184] En efecto, esta relación impuso un discurso, el de la educación para la ciudadanía. Este discurso ha permitido el surgimiento de una voluminosa literatura, que según nosotros va del simple manual escolar al texto teórico. Groso modo, la educación para la ciudadanía retoma tres elementos: la identidad, la pertenencia y la comunicación. También expresa un doble discurso: educar al ciudadano y sentirse ciudadano. Cf. PETICLERC Jean-Marie (2007) *Lettre ouverte à ceux qui veulent changer l'école*, Paris, Bayard.

del individuo un sujeto crítico. Es en este sentido como la relación entre educación y ciudadanía se impone con miras a comprender, desde otro ángulo, la postura pedagógica de nuestro autor.

Desde lo jurídico, la noción de ciudadanía ha sido definida por la norma. El ciudadano es reconocido como tal a través de una norma. Más allá del marco jurídico, existirían tres tipos de ciudadanía. "La que ha sido concebida según el modelo de familia donde se transmiten valores como la convivencia y los vínculos afectivos; la que se inspira del modelo de trabajo –antropológica y su carácter humano y sociológica como cooperación con su moral y sus virtudes: solidaridad, entrega, sentido del esfuerzo; y la que proviene del modelo de discusión pública entre los individuos".[185] De otro lado, la idea de ciudadanía, su pertenencia e identidad definen según Coq, los grados de ciudadanía.[186] La pertenencia está vinculada con el espacio de la ciudad, del pueblo, de la colectividad territorial. Esto implica el ejercicio de la ciudadanía la cual se traduciría por la pertenencia a una cultura pública y nacional, la responsabilidad con el pacto social, el beneficio de derechos porque somos sujetos de derecho, porque el individuo construye su identidad en relación con los valores de la nación, porque es reconocido por un orden jurídico y porque nació o fue adoptado por este orden jurídico, cultural o axiológico. La identidad se expresa a través de la adhesión a los valores de la nación.[187] La ciudadanía es un acto público reconocido por la ley. El individuo es ciudadano porque es acogido en un conjunto de valores, principios y normas que rigen su identidad. La ciudadanía es la expresión de la democracia, es causante[188].

Dado que la ciudadanía es el resultado de la educación, que ella no es natural ni espontánea es necesario formar y educar al individuo para que sea ciudadano. Llegar a serlo depende de

---

[185] GALICHET François «*La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté », Revue de Sciences de l'Éducation*, Vol. XXVIII, N° 1, 2002, p.106.

[186] COQ Guy (2003), *Éloge de la culture scolaire*, Paris, Le félin/Kiron, p.102.

[187] Ibid. pp. 102-103.

[188] Ibid. p. 103.

condiciones de orden cultural, políticas y económicas. Cierto, culturales porque los valores que los grupos comparten son transmitidos a los individuos, son el marco de referencia de una ciudadanía durable; políticos puesto que el marco normativo define las condiciones de la ciudadanía y económica dado la inscripción del individuo en la producción colectiva que la sociedad reclama de él. El ciudadano contribuye, simbólicamente, con los imperativos de la cultura, de la política y de la economía bases fundamentales del orden social. Estas características definen al ciudadano dada su capacidad para participar en el proyecto de sociedad. El ciudadano es la esencia política de la sociedad democrática y republicana y por esto mismo es un asunto de educación.

En esta perspectiva, Philippe Meirieu reflexiona la relación entre educación y ciudadanía. Los aspectos a los cuales hace referencia en este tercer momento de su pensamiento son: las condiciones de una educación para una verdadera ciudadanía, los valores de base de la ciudadanía, los fines de una educación para la libertad y la autonomía, los saberes y las metodologías requeridas, las finalidades de la escuela pública, republicana y democrática. En el discurso pedagógico de nuestro autor, estos aspectos van a transformarse en principios de acción. Así, la escuela pública y democrática debe educar a los niños a partir de la idea de ciudadanía, a través del esfuerzo laico y su expresión en saberes de referencia. Estos saberes, encarnados en el principio republicano y laico, deben hacer del niño un ciudadano crítico. Los aprendizajes son el medio que permite alcanzar dichos principios en la práctica. Según Meirieu, aprender es la ocasión de vivir en la práctica la laicidad y los valores de la República. Pues bien, él ve en la ciudadanía la génesis de la educación republicana. Esta educación es escolar antes de ser familiar, Ella debe ser pública y no privada, debe apuntar a la inserción del individuo en un marco social de esperanza; debe luchar contra la exclusión y al mismo tiempo ser un instrumento positivo para la democracia. Evidentemente, él se opone a los discursos que hacen de la escuela y la educación que allí se imparte un asunto puramente disciplinar.[189] Para P. Meirieu las disciplinas

[189] « Una disciplina surge desde el momento en que los individuos o grupos

y sus saberes tienen un valor político cuando son un ejercicio de la pluralidad, la solidaridad, la responsabilidad. La disciplina escolar es un momento donde el ejercicio de la democracia se vuelve gracias a los aprendizajes. La gimnasia de la palabra, los trabajos dirigidos, el aprendizaje del pensamiento crítico, etc., hacen posible la educación de un ciudadano activo e importante para la democracia. Es en este sentido como la educación escolar es un momento de reflexión y no de instrucción. Ella está unida a los saberes escolares y a sus rituales de aprendizaje.

Cada saber escolar exige una práctica de enseñanza. En dicha práctica emerge la democracia porque el profesor y el alumno introducen una palabra de reconocimiento mutuo, una palabra donde el acompañamiento se expresa por medio de la aceptación de la diferencia y a través del aprendizaje de dicha diferencia. Al respecto, P. Meirieu con frecuencia tiene cuidado de no reducir el proceso de aprendizaje una simple transmisión sin misterio, sin compartir y sin reconocimiento. Al mismo tiempo, el aprendizaje escolar fija las condiciones de la diferencia y de la palabra que reclama un tal aprendizaje. Esta palabra no es dada de antemano, ella es el resultado de un aprendizaje cotidiano en el aula de clase (FEFC. pp. 19-20). Así, entonces, la educación y la ciudadanía es una cuestión central de su discurso pedagógico. A diferencia de los *republicanos*, Meirieu se aferra a los procedimientos del aprendizaje con miras a que la democracia tenga lugar en la sociedad.

> "El aula de clase nunca es neutra, el más mínimo gesto es portador de situaciones complejas

---

organizan un nuevo mundo de cuestiones, participan de una cierta manera en la estructura de los datos, procedimientos o conocimientos y prácticas regularmente como procesos finalizados por un mismo proyecto o una misma problemática. Es la fase pre-paradigmática. Desde el momento en que los prácticos se reconocen mutuamente, cuando tienen consciencia de formar una comunidad y ser reconocidos en la sociedad, cuando ellos intercambien entre sí de manera estandarizada y les transmiten nuevas soluciones a otros, el proceso de disciplinarización comienza a funcionar. Esta es la fase paradigmática» MINGAIN Alain, DUFOUR Barbara (2002) *Approches didactiques de l'interdisciplinarité,* Bruxelles, De Boeck Université, p. 34.

> donde la decisión más técnica puede ser conforme o contraria al proyecto fundador de la Escuela de la República; donde el uso de tal o cual método facilita o impide la democratización en el acceso a los saberes" (FEFC pp. 19-20)

Sujeto, ciudadano y educación

Desde el punto de vista del ciudadano, la educación reviste otra condición. Se trata de la perfectibilidad de los saberes que, históricamente, son necesarios para la educación de los individuos. Dicho de otro modo, la educación se alimenta de las experiencias colectivas; ella no es solamente un marco de referencia arbitrario que se le impondría a los individuos, ni el ejercicio de inculcación de una socialidad exterior a la naturaleza de los sujetos. De acuerdo como sea la experiencia de los individuos y su relación con el mundo, la educación se define como un sistema,[190] un mecanismo cuya energía proviene de la experiencia individual. Cada individuo es la materia prima de la educación. Por su experiencia, el sujeto define la manera como deben ser educadas las nuevas generaciones. La educación obtiene sus procedimientos de la larga marcha que ha realizado la humanidad. La educación del ciudadano es el resultado de un conjunto de prácticas provenientes de su propia condición política y cultural. Es el individuo objeto de educación quien mejor define la naturaleza del concepto educar. Así, entonces, la educación como

---

[190] El concepto de sistema encuentra aquí su expresión amplia en los trabajos de la sociología, la antropología y la lingüística. Estas disciplinas retoman el concepto de la Biología. El sistema lo encontramos desarrollado en los trabajos de Hebert SPENCER en su célebre texto *Principles of Sociology*, 1867, en A.R.Radcliffe-Brown *Structure and Functions in Primitive Society*, London, 1952 ; en los lingüístas tales como Ferdinand de SAUSSURE y su *Cours de Linguistique Générale*, 1916 ; por el padre de la Anthropologie Structurelle LEVI-STRAUSS Claude et su libro *Analyse de la Réalité Sociale* (1958) et par TALCON PARSON, *Theories of Society*, 1950, *The structure of social action*, 1960. El sistema retoma la estructura y se define como la armonía entre los elementos en función de un equilibrio de la estructura más global y generalizada (Este seminario fue dictado por nosotros en el marco de la maestría en educación superior, el 31 de julio de 2008).

experiencia[191] es, a la vez, sujeto y objeto. Ella no es solamente un instrumento simbólico de socialización, es también el momento de construcción de una libertad y de una autonomía colectiva. Por esto mismo, la educación del ciudadano plantea una serie de problemas los cuales podría resumirse en la siguiente cuestión: ¿hacer de la educación un proceso de socialización o hacer de ella un proceso de reconocimiento del individuo en tanto que sujeto y ciudadano? ¿Cómo salir de esta lógica donde la educación es un proceso dado en una sola dirección cuya finalidad es la inserción de los individuos en la cultura? ¿Cómo comprender la educación en un mundo donde los valores, las prácticas, la reproducción ha cambiado debido a nuevos rituales?

A nivel político esta cuestión nos remite a otras narraciones, traducidas frecuentemente por la toma de conciencia y la participación manifiesta en el marco de referencia donde el individuo pierde su especificidad. Hoy, el sujeto es colonizado por una cultura sin esperanza; está escindido. Pues bien, la educación nos obliga a crear las condiciones de una auténtica conciencia política. "No hay ciudadano sin capacidad de vivir la pertenencia a un sujeto histórico y colectivo y en consecuencia a esta identidad; no hay sujeto colectivo histórico sin memoria; educar al ciudadano es llevarlo al nivel de una capacidad de pensar la acción que podrá convertirse para su conciencia en

---

[191] HESS Remi, WEIGAND Gabriele (2008) « *L'éducation tout au long de la vie : Une théorie de l'expérience comme processus d'apprentissage et de connaissance*» In *L'éducation tout au long de la vie*, sous la direction de COLIN Lucette et LEGRAND Jean-Louis, Paris, Anthropos, pp. 5-22. El concepto de experiencia y de educación es desarrollado de manera histórica; los autores ilustran claramente esta relación a partir de la pregunta por el lugar que ocupa la experiencia en la educación. La experiencia encuentra también su espacio vital en el concepto de momento. La educación como experiencia es muy clara y de actualidad. También hay que decir que la educación a lo largo de la vida es la continuidad de lo que conocimos como "segunda oportunidad", la "formación continua", la "educación permanente". Este concepto ha sido uno de los temas principales de la UNESCO y se ha convertido en un programa del OCDE. Cf. LÉNÉ Alexandre et MARTUCELLI Danilo, « *La société de la connaissance et l'école : jalons pour une discussion* », Revue *Education et Sociétés*, N° 15, 2005/I, pp. 14-15.

una exigencia".[192] Estos problemas atraviesan la lógica escolar. Entonces, ¿se trata de aprender la ciudadanía o de vivirla? La libertad colectiva exige la presencia del otro para poderla ejercer. Sin el otro, la libertad es vacía y la autonomía imperfecta. Estos dos principios definen el marco de referencia de los saberes para una ciudadanía real. Estos problemas plantean otra cuestión. Se trata del paso del sujeto al ciudadano. El sujeto se define por la existencia en primera persona del singular; porque es una interioridad, un mundo interior[193]. Su existencia no es debida a la presencia de una exterioridad sino a una interioridad frecuentemente traducida por la conciencia. Desde esta perspectiva, el sujeto es lo opuesto del objeto. Este último existe gracias a una exterioridad, porque es mirado por un tercero.

Así, la palabra *sujeto* posee una multitud de significaciones. "Un sentido general: el sujeto designa simplemente una materia sobre la cual hablamos o evocamos; tiene un sentido gramatical o lógico; designa uno de los constituyentes fundamentales de la frase; un sentido político: aquel que en la sociedad está sometido a las leyes, a una autoridad; un sentido filosófico donde sujeto es el individuo capaz de pensamiento y de conciencia, dispuesto a representarse a sí mismo (vía la reflexión) dicho pensamiento. Es en esta cuarta condición donde el sujeto es capaz de decir "YO" y representarse a sí mismo".[194] Desde el punto de vista político, el sujeto se opone a ciudadano porque este último se define por la actividad, porque es activo.[195] En consecuencia, el concepto de sujeto es problemático porque es complejo en su interioridad y subjetividad. El individuo se vuelve sujeto de las leyes, es a la vez moral y político, es consciente al mismo tiempo que puede replegarse sobre sí mismo. Las relaciones con los otros delimitan aún más su condición de sujeto, pero cuando el individuo está

---

[192] COQ Guy (2003) *Éloge de la culture scolaire*, Op.cit. pp. 107-108.

[193] TOMÈS Arnaud (2005) *Le sujet*, Paris, Ellipses, p. 8.

[194] Ibid. pp. 9-10.

[195] La noción de *activo* delimita el carácter específico del ciudadano tal como fue definido por Rousseau en el contrato social. El ciudadano es activo a través del voto de las leyes y los temas que allí se someten. Cf. ROUSSEAU Jean-Jacques (2001) *Du contrat social,* I, 6, Paris, Garnier-Flammarion, p. 58.

obligado a tomar decisiones políticas en la *cité* se habla de ciudadano. Desde nuestra perspectiva, este paso de individuo a ciudadano es el resultado de la educación, los efectos de los saberes aprendidos y la consecuencia lógica de la socialidad. La escuela transforma al individuo en sujeto y este deviene ciudadano a través de las actividades y decisiones políticamente adoptadas en función del bienestar social. Así, entonces, el sujeto, el ciudadano y la educación son objeto de una misma lógica. Esta encuentra un lugar importante en el espacio escolar gracias a los saberes que son inherentes al proyecto de socialización, socialidad y sociabilidad de los individuos; los saberes y las prácticas escolares cuya necesidad tiene el sujeto para forjarse una conciencia de sí y los aprendizajes de saberes con miras a una promoción de lo humano y de la educación del ciudadano.

Saber, educación y ciudadanía

Es importante decir que existe una doble presencia del sujeto y del ciudadano en el discurso pedagógico de P. Meirieu; lo hace para explicar los principios abordados más arriba y porque es consciente de la existencia de un doble espacio donde tiene lugar el acto de educar: el escolar y de la ciudad. En el primero, el individuo deviene sujeto gracias a los aprendizajes; en el segundo, es un sujeto inscrito en un colectivo con normas y rituales. La Escuela y la ciudad delimitan la finalidad política de la educación. Estos dos espacios están unidos, desde hace más de un siglo, por el concepto de laicidad. La Escuela debe preparar al sujeto para que pueda vivir en la ciudad; debe enseñarle los valores tales como el respeto, la solidaridad, el diálogo, Estos valores, por medio de los saberes, traducirán el respeto de la diferencia sin que la alteridad sea acartonada.[196] La Escuela debe garantizar

[196] Aquí la literatura sobre el saber nos exige comprender mejor los roles de los saberes en la construcción de sí a través de la reflexión sobre aquellos. Los saberes de los otros pueden ser útiles para nuestro proyecto y contribuir a resolver los problemas de supervivencia y de adaptación. Esta situación es ampliamente ilustrada en la relación ente constructivismo y saber. La relación con el otro impone el reconocimiento de que el saber del otro puede necesariamente alimentar mi identidad. Cf. PEPIN Yvon, «*Savoirs pratiques et savoirs*

el desarrollo del individuo, debe llevarlo a un estado de libertad y de autonomía. Esto presupone la organización de los saberes. Desde esta perspectiva, "la escuela no es únicamente un lugar donde circulan los flujos humanos, donde se administran las riquezas materiales, donde tienen lugar las interacciones sociales y relaciones de poder, es también en las sociedades modernas el lugar por excelencia de conservación, gestión y transmisión de saberes y de símbolos".[197] La escuela se define por la relación con el saber, gracias a una práctica de enseñanza y a una tradición de aprendizaje. Ella es una institución democrática y cumple un papel importante en la inserción de las personas; es el lugar simbólico entre generaciones. Esta institución se encuentra en el corazón de las sociedades y se alimenta con los principios políticos y económicos del sistema. Ella es fundamental para la transmisión del saber no porque sea reproductora sino porque ella transcribe, a la vez, los saberes que provienen de la ciencia y los producidos popularmente por los individuos. En el centro de la institución escolar encontramos los saberes y esto nos impone definirlos.[198]

En efecto, el saber se define como una relación con el mundo, está delimitado a la vez por conocimientos, una práctica y un simbolismo. La larga historia de los saberes escolares traduce el orden de los conocimientos y del sistema de transmisión donde se mezclan, a la vez, política y economía.[199] La historia del saber

---

scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation », *Revue de Sciences de l'Education*, Québec, Vol. XX, n° 1, 1994, p. 68.

197 FORQUIN Jean-Claude, « *Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux* », *Revue Sociologie et Sociétés*, Vol XIII, N° 1, printemps 1991, p. 25.

198 A l'Université Paris X, l'équipe de travail, sous la direction de Jacky Beillerot, a réfléchi à la notion du *savoir* et de la *relation au savoir.* BEILLEROT Jacky ; BLANCHARD-LAVILLE Claudine et MOSCONI Nicole (1996), *Pour une clinique du rapport au savoir,* Paris, L'Harmattan ; *Savoir et rapport au savoir* : élaborations théoriques et cliniques, Paris, Bédégis, (1989). También los trabajos de CHARLOT Bernard (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire,* Paris, Anthropos.Este profesor fue el fundador del Laboratorio de investigación ESCOL à Paris 8

199 DANDURAND Pierre, OLLIVER Émile, « *Centralité des savoirs et éduca-*

escolar muestra esta relación con la libertad. El mundo moderno y más exactamente la cultura de la modernidad ven nacer la ciencia y la racionalidad. El saber juega un rol político el cual se traduce por el despertar del individuo. El saber escolar posee su propia lógica y es organizado gracias a la especificidad que le brinda la ciencia y sus tecnologías. Es transmitido en el espacio escolar siguiendo para ello los principios trazados en el proyecto republicano de educación. El saber es el concepto central de la Escuela. No se trata de conocimientos sino de saberes. Desde esta perspectiva, un saber es un espacio de poder, una transcripción de las narraciones de la ciencia y una práctica única capaz de permitir que los individuos entren en relación. El saber es importante en la escuela; el impone prácticas pedagógicas y didácticas y organiza las relaciones entre los individuos. Al mismo tiempo que el saber es científico también es político y social. El saber no es la ciencia ni el conocimiento tal como lo conocemos a través de los rituales científicos. El saber escolar es una lectura sobre las prácticas de la ciencia al mismo tiempo que el resultado de aquella.

De la mano de Lerbet sabemos que existen saberes que no provienen de ninguna transposición didáctica; la gramática no es el resultado de una aplicación didáctica de la lingüística.[200]

---

tion : vers des nouvelles problématiques », Revue *Sociologie et Société*, Vol XXIIII, n° 1, printemps 1991, p.2.

[200] LERBET André, « *Histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche* », Revue *Histoire de l'Education*, Paris, INRP, N° 38, Mai, 1988, p. 65. « La historia de la gramática escolar muestra que la escuela enseña, sin nombre, un sistema o mejor una serie de conceptos más o menos unidos entre sí. Pero, tres conclusiones provenientes del análisis histórico prohíben definitivamente considerar esta disciplina como una vulgarización científica. Primero, ella nos muestra que lo que hubiéramos podido creer, la teoría « gramatical enseñada no es la expresión de las ciencias conocidas, o presumidas, como de referencia», sino que históricamente ella ha sido creada por la misma escuela, en la escuela y para la escuela. En segundo lugar, el conocimiento de la gramática escolar no hace- a excepción de algunos conceptos generales como el nombre, el adjetivo o el epíteto- parte de la cultura del ser cultivado. Finalmente, la génesis de la gramática escolar no deja alguna duda respecto a su realidad última. La creación de sus diferentes conceptos ha coincidido constantemente en el tiempo con su enseñanza, así como con la enseñanza de

El saber es el resultado de una acción didáctica y el ejercicio pedagógico cotidiano de su enseñanza. Dado que la laicidad es el centro de las preocupaciones escolares, que ella es un ejercicio soberano del Estado, el saber pareciera ser una práctica de este principio. Ningún saber se enraíza en la ideología, todo saber es la soberanía de la experiencia.

Siguiendo este principio, dicha lógica se inscribe en "una epistemología dada y según una concepción bastante compartida por todos entre cognición y pedagogía".[201] Cierto, el saber escolar sigue la línea de la cognición y de una determinada pedagogía; no es ajeno a un cierto poder ni está lejos de un proceso que de acuerdo con Lerbet recubre la distinción siguiente: *epistémico-gnósico*. "El saber epistémico es desarrollado por el sujeto cuando éste interioriza la información recibida del exterior con el fin de alimentar sus propios procesos de heterodiferenciación del mundo que lo rodea; el saber gnósico proviene del conocimiento íntimo, remite efectivamente a los proceso de autodiferenciación".[202] Tanto el uno como el otro, por su naturaleza histórica, fijan las reglas del funcionamiento escolar y afectan los principios políticos de la educación. No hay educación que no esté ligada al saber. Ella también es un saber histórico, una práctica y un discurso. El saber escolar cumple una función respecto de la educación. Ellas es el instrumento histórico de la libertad y de la autonomía.

El saber es, entonces, un discurso de las prácticas pedagógicas escolares. En este sentido, hay expertos para quienes el saber es un objeto de producción de la escuela; para otros es simplemente una práctica de transposición[203]. Este segundo corres-

---

la ortografía en un amplio proyecto pedagógico de la escuela primaria después de la Restauración y que lleva en los programas y planes de estudio del siglo XIX, un título que no hace referencia ni a la ortografía, ni a la gramática: "los elementos de la lengua francesa».

201 LERBET Georges (1998) « *Laïcité et école républicaine* » dans *Actualité de l'école républicaine,* Actes du Colloque IUFM de Caen, 24-26 octobre 1997, Caen, IUFM, p.191.

202 Ibid. pp. 191-192.

203 El concepto de transposición didáctica fue creado por Yves Chevallard,

ponde más a los didactas. En lo que concierne a los pedagogos, el saber es un objeto dado, existente en la escuela a través de las de disciplinas escolares. Para ellos, la cuestión de la génesis y de la transposición no es un asunto que le interese mucho. Dado que el saber existe y es enseñado en la escuela no plantea ningún problema. Los pedagogos se interrogan más por las condiciones en las cuales debe ser aprendido, por las técnicas que se requieren, las prácticas que imponen y el lugar que ocupan en la educación de un sujeto. Es precisamente el caso de Philippe Meirieu para quien el saber escolar exige reflexionar las condiciones de su aprendizaje. No se interesa para nada en la producción de saberes ni tampoco en su historia; puesto que los saberes existen, para él la pedagogía consistiría en hacer de dichos saberes un momento de aprendizaje. De otro modo, el aprendizaje de los saberes debe llevar a los pedagogos a reflexionar las condiciones de su transmisión. Para esto, Meirieu propone su pedagogía diferenciada, los grupos de aprendizaje, la situación problema, la cuestión de la metacognición, las variables sujeto, el modelo de aprendizaje, etc. Muestra, igualmente, que la pedagogía se interesa más por las condiciones reales de la libertad y de la autonomía que por la producción de la inteligencia en los individuos. Los procesos mentales requeridos en el aprendizaje de un saber están estrechamente unidos a los problemas del valor y a la libertad y la autonomía. Es así como Meirieu ve en la metacognición un medio eficaz para alcanzar la autonomía; en la solución de problemas el surgimiento de la libertad. Estos dos ejemplos dan cuenta de su pedagogía. Hay muchos otros ejemplos en los cuales estos dos principios son objeto de aprendizaje. P. Meirieu sigue

---

apareció en un libro publicado 1985. La primera edición de este libro fue el resultado de un conjunto de notas redactadas en 1980 como preparación de un curso dictado en el marco de la primera escuela de verano en didácticas de las matemáticas. La adaptación del texto titulado *Pourquoi la transposition didactique?, redactado en* 1982, es fruto de una comunicación presentada en el seminario de didáctica y pedagogía de matemáticas en la Universidad científica y médica de Grenoble. Este concepto es un instrumento conceptual importante para la explicación del paso del saber científico al saber enseñado (savoir savant au savoir enseigné)» CHEVALLARD Yves (1991) *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné ;* Paris, La Pensée Sauvage.

la línea recta de la pedagogía como discurso, a la vez, político y moderno, sobre estos dos principios ilustrados.

Cando el pedagogo se plantea la cuestión de la autonomía del individuo no se pregunta cuál saber la instrumentaliza mejor, no selecciona ninguno; el trabaja, a partir de saberes dados, en beneficio de la libertad y de la autonomía del individuo. El pedagogo siempre se pregunta por el sentido de dichos conceptos en la preexistencia de los saberes. El pedagogo se interesa por las condiciones de la libertad y de la autonomía de un sujeto, mientras que el didacta se inclina por las condiciones de enseñanza de un saber escolar. Para el pedagogo, el saber es un instrumento simbólico que permite la emergencia de los dos principios ilustrados. En cuanto a los saberes, estos devienen un instrumento de libertad y de autonomía y son también la finalidad escolar y educativa. El saber escolar está unido al principio de laicidad. Este principio hace de los saberes un medio de libertad, razón, valores necesarios en lo social, prácticas de una libertad y autonomía que la ciudadanía exige en su totalidad. De otro modo, "la cuestión laica deja entrever, en efecto, que el conocimiento y los saberes que se vehiculan a través de la escuela descansan también sobre este postulado vigente y pronunciado desde hace mucho tiempo por Watzlawick: "no podemos no comunicar"[204].

En definitiva, el saber, la educación y la ciudadanía son elementos importantes del discurso político de la pedagogía de nuestro autor y, según él, son la finalidad de la escuela republicana. Meirieu se esfuerza por trabajarlos en el marco de una pedagogía diferenciada y hace de los saberes un instrumento al servicio de la libertad y de la autonomía. Él parte de los saberes preexistentes para construir un discurso político de la pedagogía frecuentemente traducido en sus escritos por una práctica de la libertad. En cuanto a la autonomía, es claro que en su caso ésta no es el resultado de una transposición sino de una reflexión sobre las condiciones del aprendizaje escolar, la relación con el saber, las condiciones democráticas de inserción de los individuos en

[204] LERBET Georges (1998) « *Laïcité et école républicaine* » in *Actualité de l'école républicaine,* Op.cit. p. 192.

dichos saberes y de una verdadera comunicación entre ellos. El saber escolar es la materia prima de toda educación ciudadana, permite reflexionar las prácticas de autonomía a través del desarrollo de una pedagogía diferenciada. La escuela de la diferencia está arraigada en los principios de la República y debe ampararse de los saberes laicos.

¿Qué saber? ¿Qué prácticas?

En esta línea, la génesis del saber no es una preocupación de nuestro pedagogo. P. Meirieu a lo largo de este tercer momento logra demostrar la cuestión de las finalidades y los vínculos que tienen los saberes con la escuela republicana. Cuando se refiere a los saberes escolares reconoce su existencia histórica. Se apoya en ellos para ampliar su discurso sobre los aprendizajes. Estas técnicas son los grupos de aprendizaje, el grupo-nivel, la evaluación o los procesos de diferenciación. A diferencia del primer momento –de aprendizajes- en éste -momento político- él se da a la tarea de reflexionar las finalidades políticas y sociales del saber. Los saberes son la condición de la libertad y de la autonomía de los individuos. Otro aspecto que llama poderosamente nuestra atención es su reflexión sobre la cultura. Por primera vez él vuelve su mirada sobre este concepto para explicar que la educación se inscribe en la cultura y que ningún saber se encuentra por fuera de ella. Es por esto que educar es hacer del aprendizaje un momento de cultura; hacerla entrar en la escuela. El aprendizaje sigue siendo el dispositivo más importante. Este le permite reflexionar las condiciones de surgimiento de la libertad. A propósito del aprendizaje del francés, nuestro pedagogo dice que la cuestión de la comunicación sigue siendo un instrumento fuerte para una práctica autónoma libre. En esta tercera parte reflexiona los saberes para la escuela democrática y la ciudadanía; habla de saberes patrimoniales. Estos saberes son fundamentales porque le permiten a un ciudadano ejercer su responsabilidad social y política. En este caso hablará en sus últimos libros de saberes vinculados al lenguaje y a la creatividad.

> "Todo ciudadano debe acceder a los lenguajes que le permitirán entrar en relación con el otro y

> con el mundo. Para mí, no es solamente el lenguaje escrito y oral los cuales están en juego, sino también el lenguaje del cuerpo" (LEET. p. 88)

Philippe Meirieu distingue tres conjuntos de saber: patrimoniales, científicos y técnicos y el de la salud el cual engloba el medio ambiente y el desarrollo durable. Los primeros son el conjunto de conocimiento por medio de los cuales el hombre piensa en sí mismo, comprende su pasado y proyecta su futuro. Los segundos desarrollan el pensamiento crítico y creativo, están unidos a las disciplinas y son necesarios para el desarrollo del conocimiento de la humanidad y sus progresos; los últimos dan cuenta de la relación entre el hombre, la naturaleza y el mundo; provienen de disciplinas como la Biología, Ecología, Geografía, Sociología, Economía, etc. En su condición de pedagogo contemplará la historia la cual entiende como una narración de tales conocimientos. Además, debemos decir que tales conjuntos de saber fijan la temporalidad del conocimiento de los hombres y por esto afirmará que todo saber es un momento de reflexión histórica de los conocimientos. Con esto último encontramos a un pedagogo interesado por la génesis positiva de los conocimientos; se preocupará por hacer entrar a los individuos en dicha historia obteniendo réditos para su teoría libertad/autonomía. He aquí, entonces, el objeto de la pedagogía desde el punto de vista político. Es por este camino que él entra en los debates políticos, particularmente en lo que tiene que ver con el rol de los saberes en la escuela republicana. Distinguirá a los partidarios de un aprendizaje acumulativo y lineal: "para ellos, es necesario siempre ir de lo simple a lo complejo, de las bases a los saberes elaborados" (LEET. p. 92). De otro lado, "existen aquellos como yo que prefieren razonar de otro modo: fijándose objetivos ambiciosos y esforzándose por movilizar al alumno con el fin de que los pueda alcanzar" (LEEF. P. 92).

De acuerdo con esta lógica, P. Meirieu encuentra necesaria la implicación de dos especies de pedagogía. "De un lado, la "pedagogía del proyecto" a través de la cual el individuo es movilizado sobre lo *complejo* y, de otro lado, una "pedagogía del programa" la cual retoma los puntos de apoyo adquiridos

progresivamente, los formaliza e identifica los obstáculos que tiene que superar" (LEET. p. 92). Esta doble pedagogía está fuertemente unida a la cultura. Reconoce que es por medio de la cultura como se logra que el individuo acceda a los saberes. "Los saberes no son asimilados sino cuando hacen parte de la cultura" (LEET. p. 94). Por esto mismo, la técnica empleada por Meirieu es diferente y múltiple a la vez. El propone hacer arte, historia, volver sobre las dificultades del individuo, organizar diálogos, hacer resúmenes, evaluar diagnósticamente y reagrupar a los niños según sus necesidades.

Para él, la pedagogía es un asunto político en la medida en que ella apunta a la formación de un ciudadano lúcido. Siguiendo de cerca este razonamiento, encontramos a un pedagogo fuertemente influenciado por el pensamiento laico. En términos de Coq "es necesario en la escuela laica darle a los individuos la cultura que les permitirá ser conscientes, libres y lúcidos"[205]. Esto proviene de la necesidad de unir la escuela con la ciudad, la cultura, la política, lo económico. En relación con el pensamiento de P. Meirieu, la pedagogía descubre al final de 1990 la importancia de la cultura pero también la necesidad de organizar los procesos más que las finalidades. El concepto de *objetivo* sigue estando presente en su espíritu y juega un rol importante en la cultura escolar. Los saberes sobre las ciencias permiten que el individuo sea libre, autónomo y lúcido. Es por esto que los saberes escolares son instrumentos de formación en la educación del ciudadano. Para comprender mejor esta situación es necesario observar, siguiendo el discurso político de P. Meirieu, la relación entre saberes y escuela de la República. De otro modo, no podemos comprender su pedagogía, su esencia y su finalidad discursiva sin recorrer los debates sobre la escuela. Dado que esta institución es el espacio del vínculo social es necesario volver sobre su especificidad con el fin de comprender mejor el concepto de pedagogía en él.

---

[205] COQ Guy (2002) *Valeurs et laïcité*, In *Les valeurs : savoirs et éducation à l'école*, Actes du colloque organisé par l'IUFM de Lorraine, mai 2002, Presses Universitaires de Nancy, p. 127.

La escuela de la República

Las tres bases del modelo republicano francés son la escuela, la integración y la laicidad. La escuela es una institución, la más importante de todas; está al servicio de la integración. Esta persigue el siguiente principio: "el conjunto se enriquece de la diversidad, la variedad, la complejidad"[206]. Este conjunto se encuentra, entonces, en la base de la diferencia y de la lucha contra la homogeneidad, contra el comunitarismo. Una escuela laica es un espacio libre de dogmas. La laicidad escolar es un mundo común para los hombres, ella se vuelve un principio de la escuela y ésta es su territorio. Pero, hablar de escuela, decía Milner, "es hablar de cuatro cosas: saberes, saberes transmisibles, especialistas encargados de transmitir estos saberes y una institución reconocida cuya función es reglamentar el ejercicio de los especialistas que allí trabajan y los sujetos a quienes se les enseña"[207]. Así, la escuela es desde hace mucho tiempo la institución donde se transmite un saber[208] y forma a los individuos según los principios de la República. En la escuela, la ignorancia no tiene ningún lugar. Según las palabras de Milner, "la ignorancia no es útil para la escuela"[209]. El saber escolar debe permitirle al individuo vivir su ciudadanía, ser libre e ilustrado y participar activamente en la democracia. La educación en la escuela es la libertad contra el dogmatismo; ella es un proyecto social de inclusión. Es en este sentido como "el proyecto de escuela laica es también la coherencia entre un proyecto pedagógico y un proyecto social"[210].

---

[206] FERRAND Eric (2007) *Quelle école pour la République ? Chroniques de la vie scolaire,* Paris, L'Harmattan, p 104.

[207] MILNER Jean-Claude (1984), *De l'école*, Paris, Du Seuil, p.9.

[208] El debate entre Philippe Meirieu et Xavier Darcos giró en torno a la misión de la escuela. En este libro se oponen dos tesis: transmitir unos saberes (objeto de la escuela republicana) y el sentido de la cultura escolar. Estas dos tesis las encontraremos a lo largo de los debates entre pedagogos y "republicanos liberales" Cf. MEIRIEU Philippe et DARCOS Xavier (2003) *Deux voix pour une école,* Paris, Desclée de Brouwer.

[209] Ibid. p. 136.

[210] CHARLOT Bernard (1987) *L'école en mutation,* Paris, Payot, p. 71.

Los tres principios de la República se imponen en la vida del ciudadano y administran la función de las instituciones públicas. La escuela de la República constituye un espacio de confrontación entre pedagogos y republicanos. Para los primeros, la escuela debe promover los saberes necesarios en función de una socialización. Los republicanos reconocen el saber escolar como el instrumento cultural más importante de la escuela. "La laicidad se define esencialmente como la liberación del aprendiz respecto de las creencias irracionales que lo esclavizan"[211]. Sobre esta base, la escuela de la República enseña saberes capaces de liberar a los individuos. El saber y sus métodos están al servicio de la socialización. Legrand insiste, como otros pedagogos, sobre este principio, diciendo: "Es en el método de elaboración del saber donde reside una socialización eventual y no en la posesión de un saber científico completamente elaborado"[212]. Los pedagogos jamás han dejado de lado sus armas y han continuado defendiendo la imperiosa necesidad que tiene la sociedad de reflexionar las condiciones de aprendizaje. Sus argumentos expresan más el ideal de un saber-hacer y de un saber-vivir. Estos saberes exigen, en efecto, un método. Ellos ven en la transmisión la clave del logro como la solución a los problemas del fracaso escolar. Para ellos, el vínculo escolar se encuentra en el sentido del aprendizaje escolar. Desde este punto de vista, las pedagogías ocupan un buen lugar en el espacio escolar a condición que ellas promuevan en los individuos la libertad, la autonomía, el sentido de la vida, la crítica, y que encuentren la oportunidad de enseñarle al niño la civilidad a través de la palabra compartir.

Del lado de los republicanos, la escuela de la República debe socializar a través de la enseñanza de una cultura común, por medio de "las competencias comunes de base". Para ellos, el saber científico es la base fundamental de la educación de un individuo. No se trata de métodos ni de prácticas pedagógicas, ni de un discurso retórico sobre los aprendizajes. Los republicanos liberales se aferran a los saberes ya producidos, a las disciplinas, a los poderes de la ciencia y a sus saberes de referencia.

---

211 LEGRAND Louis (2001) « La question des savoirs », in *Quelle école voulons-nous ? Dialogue sur l'école avec la Ligue de l'enseignement*, Paris, Esf, p. 14.
212 Ibid. p. 15.

Pedagogos y republicanos han establecido un debate cuyas críticas expresan sus diferentes puntos de vista. "Las críticas dirigidas a los pedagogos a nombre del saber y de la escuela republicana, aquéllas dirigidas a los "republicanos" a nombre de la necesidad del alumno y de sus transformaciones sociales"[213]. Las confrontaciones entre *republicanos* y *pedagogos* expresan el malestar de la escuela y las reformas que le han sucedido desde hace treinta años. Meirieu ilustra esta situación en el siguiente parágrafo de uno de sus textos:

> "en los debates sobre la educación se identifican dos visiones: De un lado, en la gran tradición del pensamiento francés sobre la enseñanza, numerosos intelectuales expresan constantemente la posición clásica de una "escuela santuario" dedicada a la transmisión rigurosa y exigente de los saberes: para ellos, la fuerza de atracción de la cultura, en sus formas más refinadas, constituye la garantía contra la pérdida de nivel, el quiebre de nuestras referencias y la desaparición progresiva de nuestras élites. Por ningún motivo es necesario someterse a los caprichos del niño-rey, renunciar a la autoridad de los profesores, buscar hacer más atractivos los saberes que imponen, para ser adquiridos, un verdadero acceso al pensamiento. Mucho menos abrigarse en la "pedagogía compasiva" que excusa toda desviación del comportamiento exhibiendo la miseria social de la cual es víctima una parte de nuestra juventud. Al contrario, hay que apuntar más alto, hacerle ver y entender lo más difícil y exigente de asumir la inevitable selección que todo trabajo intelectual impone (...) para los partidarios de esta posición es inútil dedicarle un tiempo a los estados del alma del niño: el rol de la Escuela consiste en "transformar al niño en alumno", ignorar su pertenencia sociológica y los problemas sicológicos

213 BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI, Dominique (2002) *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Pluriel, p. 58.

de cada uno para permitirle, gracia a los saberes, exigirse hasta alcanzar lo más alto de la cima de lo humano. Así, para lo que nombramos algunas veces como "los republicanos de la escuela" –porque ellos se refieren a los principios de la Escuela de Jules Ferry- la cuestión del deseo de aprender se resuelve por medio de la sola presencia de la exigencia cultural. Del lado opuesto se encuentran los "liberales", partidarios de hacer del mercado el instrumento esencial de la regulación del sistema escolar. Para ellos, nada de refugiarse en el reinado abstracto de los saberes, morada de la irresponsabilidad social de los profesores. Mucho menos, resistir a la presión social de los padres y de las empresas sobre la educación. Por el contrario, es esta última la que es el verdadero motor de la transformación positiva de la institución escolar. El Estado debe fijarle un marco mínimo (programas y exámenes nacionales) a los establecimientos y profesores, una vez hayan probado su saber-hacer y mostrar las modalidades más eficaces de la transmisión. Los "liberales" consideran que puesto que toda la población activa está sujeta a la obligación de mostrar resultados, es escandaloso que una profesión como la docencia escape al control. Ellos creen que en materia educativa el mejor control es el mercado, la ley de la oferta y la demanda. La cuestión del deseo de aprender en las instituciones escolares será resuelto programáticamente por el público que deben recibir: restaurar el mercado escolar, fijarle reglas es crear en la práctica los espacios necesarios para arreglar una cuestión que no encuentra una solución teórica general" (LEPGE. pp. 25-26)

En resumen, la relación con el saber, los principios de la escuela de la República, la cuestión del sentido de los aprendizajes, el lugar que debe ocupar la cultura común en la educación y la socialización del niño, la opción de una pedagogía contra el poder histórico de las disciplinas, la contradicción entre

instruir y liberar son la base de una escuela que se reclama de la democracia y de la laicidad. ¿Cómo comprender la historia de esta escuela? ¿Qué lugar asignarle a las pedagogías? ¿Qué sentido introducir en la educación del ciudadano? Estas preguntas nos permiten comprender mejor el verdadero sentido de una escuela de la democracia. En su conjunto, estas cuestiones se encuentran en la base del pensamiento de nuestro autor.

La escuela: ¿espacio de la democracia?

En efecto, la escuela de la democracia es una de las tareas del Estado; éste debe, según los principios de la República, asignar los recursos financieros, pedagógicos y humanos, los medios normativos indispensables para que la escuela sea la justa expresión de una verdadera democracia. Desde este punto de vista, la democracia aparece como un objetivo singular de la República, ella exige la voluntad política y la participación de las colectividades territoriales. Esta democratización se expresa con frecuencia a través de la descentralización. De otro lado, la democratización escolar se muestra como un objeto de estudio de políticos, sociólogos, pedagogos y economistas. Los sociólogos han trabajado mucho la cuestión de la democracia escolar por medio del análisis de la igualdad de oportunidades, el fracaso escolar, la selección, etc.[214]. Los pedagogos se han interesado mucho en los problemas de la norma, del saber, de los aprendizajes, de la organización de la clase, de la resistencia, del poder, de la relación con el otro. Los políticos han elaborado el análisis de dicha problemática a través del estudio de las políticas de educación y su relación con el sistema educativo. Los economistas, por su lado, se han interesado en los problemas de la teoría del capital

---

[214] Particularmente los trabajos de los sociólogos de la educación como Agnès Van Zanten, Eric Plaisance, Maria Drosile Vasconcellos, André Legrand, Yves Dutercq, Jean Claude Fourquin, François Ropé, Bernard Lahire, Bernard Charlot, Dominique Glasman, Vincent Lang, André A. Robert, Maria Durut-Bellat, Manuele de Queiros, François Dubet, Langouët Gabriel, Cacouault Marlaine, Oeuvrand Françoise, Vincent Guy, Boudon R., Chamborderon Jean-Claude, Cherkhaoui Mohamed. El campo sociológico de la educación se inspira particularmente de los trabajos de Durkheim y Bourdieu.

humano y sus efectos sobre el empleo, la relación entre escuela y economía. Cada especialista ha querido explicar la relación entre democracia, escuela, empleo, aprendizajes, cultura, sujetos, políticas. Mientras que el pedagogo siempre se plantea la pregunta en relación al hombre del mañana, los otros fijan su mirada sobre la estructura del sistema escolar (fracaso, políticas, empleo, formación, etc.).

En este espectro teórico, la escuela se define como una institución pública, espacio privilegiado de la República. Ella es la institución socializadora más importante de la sociedad; juega un rol positivo o negativo, según el caso; ella expresa los valores de base de la República y es laica históricamente.

La escuela de la democracia encuentra su fundamento en la palabra educación y sus crisis. Beillerot identifica tres crisis: "la crisis de la educación moderna que comienza en el siglo XIX y que se caracteriza por el fin de la domesticación. La domesticación como medio principal de educación, modelo de referencia y de deseo de domino absoluto sobre el niño. La segunda gran crisis de la educación se manifiesta al final de la Segunda Guerra Mundial. La obediencia deja de funcionar. La obediencia es a la vez una relación y un comportamiento, al mismo tiempo que un imaginario, incluso para algunos, un ideal. Esta crisis conduce a una tercera que se traduce con frecuencia por la transmisión"[215]. El sistema educativo contemporáneo funciona sobre la base de la transmisión. Esta expresa, a la vez, el deseo de transmitir saberes a las personas a pesar de los cambios suscitados en los valores y la lógica de conservación de un patrimonio cultural. La gran pregunta, hoy, consiste en saber qué transmitir, a qué condición y para qué sociedad. "El cinismo de la sociedad hypermoderna es su barbarie dulce aseverándose como diferente de los valores humanistas y ciudadanos que, a pesar de toda su ambigüedad, la escuela de Jules Ferry había puesto en el centro de su proyecto republicano. Laicidad, universalidad y racionalidad no son de ahora en adelante referencias fundadoras de una escuela, hoy, ansiosa de eficacia inmediata, de gestión de comportamientos

---

215 BEILLEROT Jacky (1998) *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, Paris, L'Harmattan, pp.88-93.

y de utilidad económica"[216]. El problema de la transmisión es también una de las crisis del mundo moderno y esta crisis se expresa, ante todo, por el lugar de los saberes en la construcción de la identidad de las personas, luego a través de las funciones que ellos deben cumplir en la sociedad donde son conscientes que nada está ganado de antemano. La crisis de la transmisión es también la expresión económica de los saberes, al mismo tiempo que el abismo entre la escuela como institución conservadora y el sujeto a-histórico. La transmisión plantea más problemas que soluciones; ella resquebraja el modelo de escuela humanista; hace visible la distancia entre institución escolar, saberes de base y sujeto. La transmisión de un mundo regido por lo intemporal le impone otra práctica a la escuela y sus pedagogías.

Estas crisis también tienen una relación con el sistema educativo francés. El sistema escolar moderno se desarrolla en tres momentos. Primero, los años 1920-1959, caracterizados por la especialización de la mano de obra, la necesidad de especializar a los gerentes de la industria, los obreros, los médicos, los empleados. En los años 1930, la crisis de la economía hace surgir la necesidad de formar a las personas para sostener la modernización industrial. El segundo aspecto, es la introducción de las teorías norteamericanas, particularmente el taylorismo, el fordismo y el modernismo. Estas teorías imponen el desarrollo de un sistema escolar basado en el diploma, la formación profesional y un sistema de seguridad social según los principios del Estado-Providencia. El sistema escolar moderno surge en los años 1950-1960. Los problemas económicos exigían nuevas estructuras escolares y de formación capaces de responder al mejoramiento de la mano de obra; los problemas culturales y sociales se expresaban en el fracaso escolar, la democratización, los saberes, las disciplinas, el qué y el cómo enseñar y a quién[217].

El modelo escolar moderno estuvo acompañado de reformas. Estas reformas son coherentes con su finalidad. La escuela de la República debe ser democrática. Así, "el Plan Langevin-Wallon trazaría dos objetivos: adaptar a Francia a los imperativos de la

[216] DIET Emmanuel, « *L'école et la crise de la transmission* », Revue *Connexions*, 2006/2, N° 86, pp. 9-12.

[217] CHARLOT Bernard (1987) *L'école en mutation,* Op.cit. pp. 77-95.

economía moderna y a la Revolución Industrial; romper con un cierto elitismo acusado de reservar para una cierta clase social el privilegio del saber"[218]. Luego, la Reforma Haby y su colegio único para una misma edad; el Proyecto Legrand y las clases heterogéneas, la Reforma Jospin y el lugar central que ocuparía el niño en el sistema escolar con su proyecto de establecimiento, el nuevo contrato para la escuela 1993-1994 y la restitución de la enseñanza de las humanidades y la introducción del latín y, para terminar, la Reforma Allègre. Cada reforma, cada ley, cada consulta refleja el interés del Estado para hacer de la escuela una institución democrática. La democratización escolar afecta también a la enseñanza.

Si la democratización se encuentra en el corazón del sistema y de la sociedad, ésta plantea agudos problemas para los especialistas. Así, Merle identifica dos especies de democratización. Una democratización cualitativa que se expresa en la duración media de estudios y una democratización uniforme. "La misma noción de democratización cualitativa es una invención terminológica que ha permitido dar cuenta de una doble especificidad de la transformación del sistema educativo: la prolongación del acceso a los estudios justificado por el término democratización, la permanencia de las desigualdades sociales en los cursos escolares explica que esta democratización es de alguna manera solamente cualitativa, es decir, sin efectos sobre las desigualdades"[219]. En efecto, después de la liberación, Francia fracasó en su sistema escolar simplemente porque muy temprano las personas egresan del sistema sin diploma y como resultado de la escuela de privilegios. La escuela justa no es más que una ilusión porque hace del fracaso escolar una práctica de exclusión[220].

---

218 KUNTZ Bernard (2001) *Repenser l'Education nationale*, Paris, Bayard, Académie d'Éducation et Études Sociales, p. 55.

219 MERLE Pierre (2002) *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, p. 80.

220 DUBET François (2004) *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil, La République des idées. « Este sociólogo desarrolla las condiciones de la igualdad de oportunidades a través de tres principios: hacer el arbitraje escolar muchos más igualitario de lo que hasta el día de hoy ha sido;

En resumen, la democratización del sistema escolar es un asunto que toca profundamente el espíritu de los pedagogos. Cierto, no se trata de saber cuántos efectivos son escolarizados ni de conocer la inversión financiera del Estado en esta empresa republicana, ni de saber cuáles son las políticas puestas en marcha. Estos problemas son de otra naturaleza para el espíritu del pedagogo. Este busca comprender los valores educativos que se muestran en una política escolar dada o los principios y valores promovidos por la educación. Para el pedagogo, la democratización es ante todo un objeto cuya génesis la encontraríamos en las prácticas y sentido de los aprendizajes. La escuela democrática debe, en efecto, escolarizar a los niños del pueblo; ella debe garantizar una educación para la libertad y la autonomía; ella debe al mismo tiempo, acoger y liberar gracias a los saberes escolares y también debe forjar una pedagogía única capaz de alcanzar el logro; luchar eficazmente contra el fracaso escolar. La cuestión de la democracia escolar se traduce, en los discursos de los pedagogos, en una relación de equidad, justa y de igualdad entre individuos y saber. Las formas invisibles de la exclusión escolar, según los pedagogos, traducen los fracasos de un sistema escolar que introdujo tempranamente las especializaciones.

Esta situación que muestra P. Meirieu es contraria a la verdadera escuela democrática. El sostiene también que la escuela obligatoria, al menos hasta la edad de 12 años, se convierte en el pilar de la democracia. La democracia escolar se traduciría por la relación con los aprendizajes. Cada aprendizaje debe permitir la emergencia del individuo libre. Para lograr esto, propone los métodos diferenciados para individuos "homogéneos"; el profesor debe ocupar en dichos métodos un lugar importante. La democracia debe aprenderse en el aula de clase. Según Meirieu, a través de la forma como el profesor entra en relación con el saber, por medio de las condiciones favorables que él crea en

---

la equidad de un sistema escolar se juzga también por la forma como el trata a los más débiles; la igualdad social de oportunidades invita a preocuparse por la suerte reservada a los vencidos. Es necesario preguntarse por las consecuencias de las desigualdades escolares, sobre las inequidades sociales ».

función de los aprendizajes de los alumnos, a través de la virtud de la palabra en el aprendizaje y el saber. En definitiva, P. Meirieu explica que los índices de fracaso escolar no se resuelven con la apertura de la escuela al mercado sino por medio de la creación de dispositivos culturales ni a través de la adopción de una política escolar fundada sobre las competencias. La lucha contra el fracaso escolar y contra las condiciones de una escuela injusta es del resorte de la pedagogía. Esta posición revela una vez más como la pedagogía en nuestro autor se vuelve, después de 1990, un asunto de política. El pedagogo debe liberar a los individuos del oscurantismo y de las presiones consumistas de la sociedad del mercado, debe también anticipar en el aula de clase, las condiciones de la palabra liberadora. Aquí, nuestro pedagogo se opondría a los discursos de la cultura de las disciplinas para mostrar que el acto pedagógico es el instante de libertad, de autonomía y de conciencia de sí.

El aula de clase y el aprendizaje

Si la pedagogía aparece muchas veces como un "discurso sospechoso" es gracias a ella que otros problemas del escenario escolar francés han podido ser estudiados. Debido a su capacidad para comprender la complejidad de las actividades escolares y educativas, la pedagogía ha producido otra mirada sobre el problema de la democracia, el fracaso escolar, el poder, la libertad y la autonomía. Es también un discurso político cuya finalidad es nombrar con otras palabras lo que el sociólogo o el economista definen como fracaso o democracia.[221] En efecto, para muchos especialistas de la educación, la pedagogía aparece como un discurso sometido a los imperativos de la economía o de la ciencia; para otros, ella es un discurso escolar capaz de hacer surgir lo humano en los niños. Una vez la libertad o la autonomía

---

[221] Es el caso aquí de los especialistas de la sociología de la transmisión de los saberes. En una excelente obra se reúnen los textos históricos escritos por los sociólogos británicos como Basil Bernstein Michel Young et sociólogos franceses como Bourdieu, Bautier, Tanguy ou Isambert-Jamati. Cf., DEAUVIEAU Jérôme et TERRAIL Jean-Pierre (2007) *Les sociologies, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute.

entran en estos discursos, las opiniones se multiplican. Con frecuencia, la pedagogía es una práctica de la enseñanza, un método de aprendizaje, una teoría de la educación sobre los saberes. Los debates sobre la educación que han tenido lugar en Francia desde hace treinta años han llevado a los especialistas a defender sus puntos de vista sobre la especificidad de la pedagogía. En la siguiente cita, Minois reduce dicho discurso a un puro hacer teórico. "La pedagogía es a la enseñanza lo que la alquimia fue a la Química y lo que la astrología fue para la Astronomía: un conjunto de especulaciones, de abstracciones oscuras buscando alcanzar objetivos puramente teóricos"[222] Para muchos, la pedagogía es más que esto, ella es un discurso sobre las condiciones de la educación de un sujeto.

Más allá de estas discusiones, pedagogos como Philippe Meirieu se preguntarán sobre los espacios, al deseo y al aprendizaje. Estas cuestiones le permitirán comprender mejor la función de la pedagogía haciendo visible el advenimiento de la educación democrática. Al mismo tiempo, el pedagogo y su pedagogía delimitarán aún más la función de la educación en una sociedad cambiante. Buscarán comprender, a la vez, el rol de los profesores y la práctica en el aula de clase como un espacio de tensiones y luchas. Respecto a esto, los trabajos de los sociólogos y etnometodólogos sobre el aula de clase han podido identificar un número considerable de problemas siendo la pedagogía la primera beneficiada.

En efecto, el aula de clase se ha vuelto un objeto de estudio a partir de teorías sociológicas o antropológicas. Son numerosos los trabajos que dan cuenta de esta línea de investigación. Dos ejemplos nos permitirán argumentar nuestra afirmación. De un lado, la cotidianidad de la escuela primaria[223], de otro lado,

---

[222] MINOIS Georges (2006) *Les grands pédagogues : de Socrate aux cyberprofs,* Paris, Audibert, p. 317.

[223] SIROTA Régine (1988) *L'école primaire au quotidien*, Paris, Esf. Este libro traza el itinerario teórico del aula de clase. Hace un balance de los estudios microsociológicos franceses que buscan interpretar los fenómenos que tienen lugar en este espacio. Muestra también las dos tendencias que tienen lugar

la radiografía del liceo de los suburbios. La pedagogía se ha inspirando de estos trabajos para explicar la relaciones que establecen los sujetos con la institución. El aula de clase como espacio de seguridad aparece en el discurso pedagógico de P. Meirieu. El fija su mirada en la relación deseo y aprendizaje para explicar la democracia y la pedagogía en su totalidad discursiva. El aula de clase es también un objeto de reflexión para nuestro pedagogo y logra identificar su importancia aproximadamente en el 2004. Creemos que hace una lectura propia de un etnólogo para explicar mejor sus puntos de vista sobre la escuela, la educación y la ciudadanía. Desde el punto de vista pedagógico, defiende la tesis según la cual el aula de clase es un espacio de contradicciones, tensiones entre varios discursos y prácticas. Aquí, P. Meirieu se opone a la transmisión y a la instrucción. Para él, este espacio es un símbolo de la democracia y de la palabra, el único espacio donde los individuos son capaces de interrogar el impulso de la opinión para ponerse en situación de reflexión. El estudiante, según él, debe suspender la opinión para poder argumentar y esto es un ejercicio de democracia. Siguiendo esta idea, el libro *Faire la clase* (dar la clase) -libro cuya traducción al español (En l*a escuela hoy)* desdibuja el verdadero sentido que este tiene para el discurso pedagógico francés y cuyo valor reside precisamente en ser una reflexión sobre el acto de enseñar, las tensiones y posibilidades que el profesor enfrenta en el salón de clase. En este libro, nuestro pedagogo desarrolla los siguientes presupuestos: El aula de clase está organizada como un espacio "libre de amenazas". Este principio es compatible con aquel del aprendizaje; el aula de clase impone un tiempo preciso; la relación tiempo-espacio determina la relación mental de los individuos, la distribución de las actividades según el principio mental; este principio determina el trabajo de los individuos; la actividad en el aula de clase se efectúa de acuerdo con un objeto de saber; este objeto psicologiza la relación pedagógica, el estatus de la palabra no es relativo al estatus de aquel que la pronuncia, la vida en el

---

en las ciencias de la educación: la pedagógica y la didáctica. PAYE Jean-Paul (1995) *Collèges de banlieue : Ethnographie du monde scolaire*, Paris, Méridien Klincksieck. Este texto hace una radiografía del público, la política educativa y la civilidad. Para ello analiza las prácticas en el colegio Thomas-More.

aula de clase está unida a los aprendizajes; las actividades en el aula de clase delimitan aún más el principio de aprendizaje, su evaluación y eficacia; el trabajo en grupo organiza otro tipo de sociología; el conjunto de actividades en el aula de clase es el aprendizaje de la democracia; el aula de clase debe permitirle al alumno constituirse como colectivo, definir las reglas encarnando el bien común y, finalmente, la sanción cumple una función de integración y no de exclusión.

Resumiendo, el aula de clase es un espacio de la práctica pedagógica. P. Meirieu dice que la práctica debe desarrollar el principio del aprendizaje. Recordemos que él no es sociólogo o institucionalista; sus aportes son de otra naturaleza. Es la mirada del pedagogo quien ve en las prácticas las tensiones y los límites de la actividad de aprendizaje. El identifica, igualmente, los principios de funcionamiento y sus límites; la realidad no sociológica sino humana. Para él, el aprendizaje permite la promoción del individuo; exige la organización de un espacio singular y una detallada observación sobre la relación profesor-alumno. Como lo vemos en el siguiente apartado de uno de sus libros, él señala la importancia de la democracia en el acto de aprender. Separar al otro de la opinión para que pueda aprender a argumentar, sacarlo del círculo de la opinión para que pueda acceder a la inteligencia del argumento racional única base de la verdadera democracia es una tarea que va más allá del simple eslogan del "aprender a aprender".

> "No se trata de limitarse a "aprender a aprender" sino de "aprender a trabajar", a devenir un individuo responsable, quien actúa y progresa en un grupo donde es respetado gracias al apoyo y cuestionamientos de sus camaradas. La construcción de un saber es indisociable de la construcción de la colectividad de aprendizaje. Aquellos que pretenden separar lo uno y lo otro, que quisieran sólo interesarse por la transmisión de los saberes sin ayudar a construir el aula de clase como lugar donde se corre un riesgo intelectual, de tanteo y de diálogo, estos pasan por encima de la posibilidad misma del acceso al saber. Ellos impiden el acceso normal de

una inteligencia que se desarrolla: solo, lo único que puedo tener son opiniones y creencias; es la interpelación respetuosa y la crítica del otro la que me impide dar vueltas y enriquecer mi pensamiento. Si yo respeto al otro y lo cuestiono, la comunicación no es simplemente un intercambio simpático, aleatorio y gratuito, es la construcción lenta pero eficaz de la racionalidad" (LEGC. p. 140)

El profesor, su formación y la educación del otro

A lo largo de su actividad intelectual, Philippe Meirieu también se propuso reflexionar los problemas de la formación de los profesores. Desarrolla un modelo de formación en 1989. Su libro *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* (Enseñar, escenario para una nueva profesión), en las páginas 101 a 115 describe un modelo de formación de los profesores.[224] El otro modelo que desarrolla se encuentra en su libro *La pédagogie, entre le dire et le faire* (La pedagogía, entre el decir y el hacer) el cual nombra como Modelo Pedagógico de Formación de Maestros.[225] Estos dos modelos muestran un sujeto preocupado por comprender la importancia de formar a los profesores de acuerdo con los principios de la educación republicana. Con frecuencia, P. Meirieu considerará que el proyecto de la escuela pública sería insuficiente si los profesores no son formados en la especificidad de la pedagogía, los aprendizajes y la historia de los saberes pedagógicos. Groso modo, esta formación desarrolla tres dimensiones: cognitiva, pedagógica e histórica. La dimensión cognitiva alude a las condiciones de aprendizaje del sujeto, la situación problema, la evaluación diagnóstica. La pedagogía ocupa un lugar importante en el segundo modelo y se expresa por medio de la restitución de la unidad, la identificación de indicios,

---

[224] Hemos reconstruido el modelo en nuestro artículo: « *Un modelo de formación de los profesores en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu* », publicado en la Revista Venezolana *Educere*, Universidad de los Andes, N°, 29, Año, 9, Abril-Junio 2005, pp. 145-158.

[225] Consúltese mi artículo "*Philippe Meirieu la formación profesional de los profesores: un aporte desde el juicio pédagogico* », Revista Venezolana *Educere*, Universidad de los Andes, N° 39, Año 11, Noviembre-diciembre, pp. 585-593.

el momento pedagógico y, finalmente, lo histórico es la memoria pedagógica (aportes de los pedagogos más renombrados en la historia). La formación del profesorado es un momento que le permite mejor explicar el concepto de pedagogía. De otro lado, la formación del profesorado deber responder a los imperativos de la escuela. Estos imperativos se traducen en los siguientes objetivos: 1) objetivos lingüísticos: dominio de la lengua primera y de una lengua segunda; 2) objetivos culturales: relacionados con la historia del conjunto de saberes humanos: científicos, artísticos, literarios y filosóficos; 3) objetivos tecnológicos que toman en cuenta todas las competencias requeridas para comprender el mundo en el cual vivimos: aritmética, mecánica, informática, medicina, administración, economía; 4) objetivos de socialización donde se asocian los conocimientos de los principios del derecho con la capacidad para participar en una vida democrática" (LEGC. pp. 155-156). Estos objetivos de la escuela explican aun más el rol de los profesores en términos de mediadores

> "En este marco, el profesor puede devenir un verdadero mediador quien permite que los niños se comprendan, comprendan el mundo de los hombres donde han nacido, que le enseñe a inscribirse y prolongarlo. El profesor se convierte en un tejedor del vínculo social. No enseña lo que él mismo piensa, ni lo que piensa el grupo de presión al que pertenece, ni el pensamiento dominante, ni la última moda intelectual. El renuncia a fabricar al otro. Crea situaciones y propone saberes necesarios para que el joven haga obra de sí mismo como lo decía, en siglo XVIII, el pedagogo suizo Pestalozzi" (LEGC. pp. 155-156

La Escuela de la República se nutre sin condición del principio de una escuela ciudadana, una institución para la libertad y la autonomía, un espacio de aprendizaje. Ante todo, esta institución es un lugar de socialización, un espacio para que los individuos sean lúcidos. El profesor encarna los principios de la democracia puesto que él tiene por misión ser el vínculo social entre las generaciones. El saber de los profesores no está, por

lo tanto, limitado a las simples disciplinas, él debe reflexionar las condiciones de su transmisión con miras a la socialización democrática de los niños. Debe, igualmente, ser un sujeto de saber reconocido por la sociedad. La tarea del profesor es tan importante como necesaria; es él la expresión laica de la sociedad.

Unidos estos principios a los dispositivos de formación del profesorado se enriquecerán con las tensiones que P. Meirieu logra identificar en la práctica. Las once tensiones descrita por nuestro pedagogo nos permiten tener una mejor comprensión de las actividades profesionales, políticas y culturales del profesorado. Él reconoce el principio de la educabilidad como la fuente fundamental de la profesión política del profesorado, la transmisión programática y el respeto por los intereses de los alumnos; la formación enciclopédica y la sumisión de los alumnos; la ruptura con lo dado; el respeto del orden escolar y el descubrimiento progresivo de la ley; el acompañamiento riguroso y la autonomía del alumno, el aprendizaje de lo prohibido y los riesgos que hay que tomar; el tratamiento específico de las necesidades de los alumnos y el encuentro con la diferencia, la tensión entre la planificación y la improvisación, la obligación de resultados y de los medios y la tensión entre el dominio de saberes enseñables y la reflexión pedagógica (FEFC. p. 149). Digamos que estas tensiones vienen a confirmar la teoría que P. Meirieu ha desarrollado sobre los aprendizajes, la educación escolar y su democratización. Ubica la formación del profesorado en el centro de sus preocupaciones y observa a través de ella la incoherencia del acto de educar. Es en esta misma óptica que la formación del profesorado es una contradicción permanente cuya génesis la encontramos en los imperativos de la escuela y la práctica política del profesorado.

La escuela contra el liberalismo económico

En efecto, el vínculo social aparece en P. Meirieu bajo la forma de un conector político. Este tercer momento muestra claramente su desarrollo teórico. Es importante comprender que esto fue posible gracias a los debates que sostuvo contra

otros expertos, especialmente contra los filósofos y republicanos liberales. Este momento –político- es también el resultado de la actividad intelectual cuyos inicios tuvieron lugar después de 1989. También debemos decir que la pedagogía es un discurso político en la medida en que él se opondrá a los principios de la economía liberal. La laicidad sigue siendo un principio fundamental en su pedagogía. Esta le permitirá comprender mejor el alcance de la educabilidad. Este principio es igualmente útil para los intereses de la pedagogía; le permitirá oponerse contra el liberalismo económico. Según Meirieu, este principio ético no es posible sino en una escuela democrática y pública. Nos parece que su gran debate se traduce por la defensa de la escuela pública, laica y democrática. Esta escuela no puede ser el asunto de los banqueros ni de la lógica de la empresa. Simplemente, ella debe estar al servicio de la dignidad humana, la grandeza de las personas, la libertad y la diferencia. Debe ser una escuela para el pueblo, para todos. Es por esto mismo que los tres principios de la escuela republicana aparecen expuestos claramente en sus últimos escritos. 1) La escuela debe ser pública; 2) la escuela debe ser un servicio público; 3) la escuela es una institución cuya misión y medios debe ser el resorte de la representación nacional (LEPGE. pp. 27-58).

En consecuencia, esta posición es la afirmación política de la pedagogía de Meirieu en la medida en que se opone ferozmente a que la escuela sea un espacio regido por la lógica del mercado. Esto último es más claro cuando se opone a los saberes disciplinarios, las especializaciones, la selección precoz. Además, Meirieu ve la crisis de la sociedad, a través de las medidas adoptadas al iniciar el siglo XXI donde la cultura y la educación de las personas son más del resorte de una lógica mercantil que de una sabiduría de la cultura universal. Por lo tanto, la pedagogía es el único bastión de resistencia contra el aumento de los particularismos culturales, la construcción de una escuela de competencias, la evaluación de resultados (PISA) a través de indicadores de gestión sin que las verdaderas cuestiones del sentido de los aprendizajes tengan lugar en el centro de dichas medidas. Según él, la lucha que hay que emprender rápidamente puede definirse así: cada pedagogo debe oponerse al aumento de la racionalidad técnica,

a la razón de habilidades de los saberes sin una clara referencia a su universalidad histórica y al sentido respecto del aprendizaje. El pedagogo debe oponerse también a la hegemonía de una racionalidad que es contraria al proyecto de una escuela para todos; debe oponerse a los objetivos de una escuela de élite para continuar fortaleciendo una escuela de todos. En definitiva, la educación laica, los saberes escolares, la educación del ciudadano deben ser objeto de un debate nacional contra aquellos y aquellas que ven en la escuela de la economía de mercado la única salvación de la razón. Es así como la pedagogía encuentra una huella inesperadamente y políticamente contestataria frente a los discursos economicistas que hacen de la educación un asunto de privilegios. La educación es el vínculo obligado, ella es la única que nos puede ofrecer argumentos para luchar contra un mundo sin referencias. La pedagogía aparece, de manera positiva y política, como un discurso que resiste contra las oleadas mercantilistas. La pedagogía debe continuar reflexionando los valores humanos y los saberes para oponerse a toda lógica de destrucción de lo humano. Desde esta perspectiva, Philippe Meirieu logra hacer de su discurso pedagógico un método de lucha contra la barbarie cultural que la lógica de la economía de mercado no para de sembrar.

Conclusión

Con frecuencia se dice de alguien que es *pedagogo* únicamente por que se interesa por las cuestiones de los dispositivos de aprendizaje, pero nos olvidamos que un pedagogo es un filósofo del sufrimiento del aprender, un político de la resistencia y un subversivo de los sistemas de escolarización. Desde esta perspectiva, hemos atravesado el momento filosófico y político de nuestro pedagogo. La travesía por estos dos momentos nos muestra una singular manera de formación. Ya lo habíamos anotado en nuestro libro Philippe Meirieu: pedagogía y aprendizajes cuando afirmábamos que él se interesa por la pedagogía en la medida en que va descubriendo la inadecuación entre libertad y autonomía. *La preocupación de sí y la preocupación por el otro* es la base de su pedagogía. Los aprendizajes se convierten en un terreno fértil; él encuentra aquí la difícil tarea de educar. La libertad jamás es adquirida anticipadamente, no es algo dado. De ahí que en su discurso ella sea el resultado del acto de aprender. Por su parte, la autonomía es un valor siempre en búsqueda de realidad. Además, su trayecto de formación nos muestra a un profesor en búsqueda del saber. El hecho de haber estudiado los discursos pedagógicos le permitió penetrar el misterio de la pedagogía. Este misterio, según él, se encuentra en la educabilidad. Para cualquier profesor este es un medio de recomenzar. Cada vez que el alumno intenta abandonar el acto de aprender o renuncia a la posibilidad de ser educado, el profesor debe luchar porque la educación tenga lugar. Este principio es un descubrimiento teórico muy importante en nuestro pedagogo.

La pedagogía de Philippe Meirieu está organizada sobre tres registros. Los dispositivos, el sujeto y la ciudad. Estos tres registros se encadenan por medio del concepto de *sentido*. Según él, la pedagogía permite interpelar la acción del profesor e identificar la resistencia en la acción; los valores dignos de ser transmitidos para que cada uno pueda ser feliz en la *cité*. La felicidad y la paz se explican en este doble registro. Para lograr esto, Philippe Meirieu se traza un camino, delimita un objeto y construye una racionalidad. A todo lo largo de su proceso de formación, descubre estos tres registros. Forja una definición de la pedagogía fuertemente unida a los dispositivos; su objeto está delimitado por la libertad y la autonomía. En el momento filosófico, el concepto de educabilidad le permite reflexionar mejor estos dos principios.

De acuerdo con Meirieu, la pedagogía se impone como objetivo la dura tarea de reflexionar las condiciones de una educación para la libertad. Para esto, ella tiene necesidad del principio de educabilidad. Si el objetivo de la pedagogía consiste en reflexionar la práctica y la teoría de la educación, si ella se encuentra expresada frecuentemente en la misma persona, es porque ella es un discurso orientado sobre las posibilidades de la educación de ser humano. Cuando intervenimos en la educación del otro, la acción termina afectándonos positivamente. La co-educación define aún más la educabilidad. Desafortunadamente, no encontramos un sólo registro a este nivel en su pedagogía. P. Meirieu habla de educación del otro sin llegar a reflexionar su propia educación. Los efectos de esta son desconocidos en su obra. Para él, la pedagogía es un registro de reflexión sobre el acto de educar. Desde esta perspectiva, su objetivo es positivo. Su pedagogía es positiva al ser una actividad de vigilancia sobre la educación, pero nunca la ocasión de reflexionar nuestra propia experiencia. Para nosotros, la pedagogía es también el momento a través del cual, como profesores, reflexionamos nuestra propia historia y máxime si se trata de la enseñanza.

Tres características marcan a su pedagogía. Primero, ella es el resultado de su experiencia sobre los aprendizajes. Según Meirieu sin aprendizaje es imposible conocer la verdadera

condición de la resistencia y de la educación. El aprendizaje conduce forzosamente a reflexionar la cuestión ética, la libertad y la autonomía. Para él, la relación entre un profesor y un alumno siempre es dramática. Imponerse la dura tarea de contribuir en la educación del otro es tener la precaución de hacer todo y no renunciar. La preocupación por el otro es ya un desafío ético y una exigencia de la libertad y de autonomía. Su pedagogía es una especie de filosofía de la educación. Su principio fundamental es la educabilidad. Pero la educación del otro es también una cuestión política. Educar es resistir contra la instrucción, oponerse a la colonización del espíritu y rechazar siempre los dogmas. La felicidad y la vida activa están en el corazón de la educación; la *cité* debe ser el espacio del hombre feliz.

Podríamos decir que su teoría pedagógica se expresa en la relación libertad/educabilidad. El principio de la educabilidad es coherente con los aprendizajes. Este principio le permite al profesor ser consciente de no renunciar, de insistir en la educación del otro. Es también un principio ético en la medida en que el profesor debe reflexionar el alcance que tiene los medios, las finalidades de la educación del otro y, finalmente, es un principio político pues la educación es un asunto de resistencia, de toma de consciencia y una opción cultural que permite luchar contra toda forma de dogmatismo. Este principio es una responsabilidad compartida entre los sujetos. La educabilidad se encuentra en el corazón de la cité. Desde este punto de vista, este principio es instrumental, filosófico y político. Este principio atraviesa la esencia misma de la pedagogía; organiza su dimensión práctica, reflexiva y de acción social; está a la vez en la educación del otro y es una responsabilidad de todos. La pedagogía nos parece ser una racionalidad que busca, según Meirieu, hacer explícito el objeto de la educación. Toda la pedagogía de nuestro autor es del orden del *sentido*. Sentido en los aprendizajes, sentido en la acción de educar, sentido en la educación del ciudadano. En el siguiente fragmento encontramos, en las propias palabras de P. Merieu, su concepción de la pedagogía.

> "Con el riesgo de manipular lo paradójico, he dicho que la pedagogía requiere, a la vez, la ex-

> periencia de nuestra impotencia y la obstinación en nuestra entrega. Ella rechaza todo mecanismo y sabe que, a pesar de lo que se haga, trabaja sobre la libertad del otro. También rechaza el fatalismo y actúa como si las cosas pudieran ser transformadas, como si, finalmente, uno pudiera escapar a la tartamudez constitutiva de su encierro. Pensamiento de lo paradójico, ella conoce sus límites pero debe, algunas veces, olvidarlos. Ella lucha para hacer avanzar las cosas y sabe que lo esencial está seguramente en otro lado, en aquellos encuentros fugaces donde, a la ocasión de un aprendizaje, una investigación, una innovación, la relación escapa un poco a la violencia de las cosas y a la fatalidad de las relaciones de fuerza para despuntar un encuentro y delinear un poco de humanidad" (LET. pp. 261-262)

Finalmente, en este ejercicio de comprensión hemos cerrado los tres momentos de la pedagogía en Philippe Meirieu. Los aprendizajes llamaron nuestra atención y lo desarrollamos en el libro anterior. Pero en la medida en que fuimos avanzando en nuestra investigación tuvimos necesidad de fijar nuestra mirada en la dimensión filosófica y política. Estos dos momentos nos permitieron ir tras la totalidad de un concepto bastante polémico en la contemporaneidad. La pedagogía es la locura de la razón y no existe pedagogo cuyo ejercicio de saber no apunte a la razón del conocimiento, la libertad del saber y la política del espíritu. En estos tres momentos reside la grandeza del pedagogo y la apertura del concepto.

Bibliografía

ALAIN (1941). *Éléments de philosophie,* Paris, Gallimard, Folio/ Essais.

ALAIN (1986), *Propos sur l'éducation suivis de Pédagogie enfantine,* Paris, Puf, XXVIII

ALAIN (2007), *Propos sur l'éducation : suivis de pédagogie enfantine,* Paris, Quadriage/Puf, 6eme édition.

ARDOINO Jacques (1999) *Education et politique,* Paris, Anthropos/ Education.

ARENDT Hannah (1972) *La crise de la culture,* Paris, Gallimard, Folio/essais.

ARENDT Hannah. (1983), *Condition de l'homme moderne,* Paris, Calmann-Lévy.

ARISTOTE (1843). *La politique,* Livre, III, Paris, Lefèvre éditeur.

ASCHIERI Gérard, MICHEL-CHICH Danielle (2005) *Réussir notre école : impertinences entre un syndicaliste et une mère d'élève,* Paris, La Table ronde.

ASSEMBLÉE NATIONALE, *Projet de lois sur la laïcité,* La Documentation Française, dossier, Paris, 2004.

AVANZINI Guy (1998) « *Les invariants philosophiques de l'acte pédagogique »,* dans *Le pédagogue et la modernité,* sous la direction de Soëtard Michel et Christian Jamet, Actes du colloque d'Angers, 9-11 juillet, 1996, Neuchâtel, Suisse, Peter Lang.

BARBOT Marie-José et CAMATARRI Giovanni (1999) *Autonomie et apprentissage : Innovation dans la formation,* Paris PUF.

BARCÉNA Fernando, MÉLICH Joan-Carles, (2000) *La educción como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad,* Barcelona, Paidós.

BARTHELEMÉ Bruno (1999) *Une philosophie de l'éducation pour l'école d'aujourd'hui,* Paris, L'Harmattan.

BAUBÉROT Jean (1997) *La morale laïque contre l'ordre moral,* Paris, Seuil.

BAUMAN Zygmunt (2005) *Modernida y ambivalencia,* Barcelona,

Anthropos.
BEILLEROT Jacky (1989). *Savoir et rapport au savoir* : élaborations théoriques et cliniques, Paris, Bédégis,
BEILLEROT Jacky (1998) *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, Paris, L'Harmattan.
BEILLEROT JACKY (2002), *Pédagogie : chronique d'une décennie,* Paris, L'Harmattan.
BEILLEROT Jacky ; BLANCHARD-LAVILLE Claudine et MOSCONI Nicole (1996), *Pour une clinique du rapport au savoir,* Paris, L'Harmattan ;
BERTHELEMÉ Bruno (1999) *Une philosophie de l'éducation pour l'école d'aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan.
BEST Francine (1996) « *Comment apprendre : les apports de l'éducation nouvelle* » dans *Les chemins de l'apprentissage,* Paris, Retz.
BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI, Dominique (2002) *Pour une philosophie politique de l'éducation,* Paris, Pluriel.
BOBBIO Norberto (2000) Igualdad y Libertad, Buenos Aires, Ice/ UBA, Paidós.
BOUCHER Gérard (1997) *Laïcité : textes majeurs pour un débat d'actualité,* Paris, Armand Colin, p. VIII.
BOUCHET Georges (1997), *Laïcité : textes majeurs pou un débat d'actualité,* Op.cit., p.XIX.
BOURDIEU Pierre (1992), *Réponses,* Paris, Seuil.
BOURDIEU, Pierre (1984) *Homo academicus,* Paris, Minuit.
BUISSON Ferdinand (1911) *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire,* Lyon, INRP, édition électronique, consulté le 15 avril 2008, http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/
CASTORIADIS Cornelius (2002), *Sujet et vérité dans le monde social-historique,* Séminaire 1986-1987, La création humaine I, Paris.
CHARLOT Bernard (1987) *L'école en mutation,* Op.cit. pp. 77-95.
CHARLOT Bernard (1987) *L'école en mutation,* Paris, Payot.
CHARLOT Bernard (1997) *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie,* Paris, Anthropos. pp. 35-55.
CHARLOT Bernard (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire,* Paris, Anthropos.
CHENÉ Adèle et all (1999), « *Les objets actuels de la recherche en éducation », Revue de Sciences de l'Éducation,* Vol. XXV, n°2.
CHEVALLARD Yves (1991) *La transposition didactique : du savoir*

savant au savoir enseigné ; Paris, La Pensée Sauvage.
COLIN Lucette et LE GRAND Jean-Louis, (2008), *L'éducation tout au long de la vie,* Paris, Anthropos/Education.
COQ Guy (2002) « *Valeurs et laïcité* », in *Les valeurs : savoir et éducation à l'école,* Actes du Colloque IUFM de Lorraine, Mai 2002, Nancy, PUN.
COQ Guy (2003) *Éloge de la culture scolaire,*.
COQ Guy (2003), *Éloge de la culture scolaire,* Paris, Le félin/Kiron.
CORTINA Adela (1999), *El quehacer ético, guía para la educación moral,* Madrid, Santillana.
DANDURAND Pierre et OLLIVIER Émile (1991) « *Centralité des savoirs et éducation : vers de nouvelles problématiques* » Québec, *Revue Sociologie et Sociétés,* Vol. XXIII, n°1, printemps.
DANDURAND Pierre, OLLIVER Émile, « *Centralité des savoirs et éducation : vers des nouvelles problématiques* », Revue *Sociologie et Société,* Vol XXIIII, n° 1, printemps 1991.
DE SAUSSURE Ferdinand (1972) *Cours de linguistique générale,* Paris, Payot.
DEAUVIEAU Jérôme et TERRAIL Jean-Pierre (2007) *Les sociologies, l'école et la transmission des savoirs,* Paris, La Dispute.
DELAMOTTE Eric (1998) *Une introduction à la pensée économique en éducation,* Paris, Puf.
DELIGNY Ferdinand (1978), *Le croire et le craindre,* Paris, Stock.
DERRIDA Jacques (1998) *Aporía : Morir-esperarse (en) « los límites de la verdad,* Barcelona, Paidós.
DIET Emmanuel, « *L'école et la crise de la transmission* », Revue *Connexions,* 2006/2, N° 86-
DIET Emmanuel, « *Objectivation psychologique et perversion pédagogique » Connexions,* 81/2204.
DOUET Bernard (1994) « *Autorité et sanctions »,* In *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui,* Paris, Esf.
DUBAR Claude (1995) *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles,* Paris, Armand Colin.
DUBET François (2004) *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?,* Paris, Seuil.
DURKHEIM Emile (1993), *Éducation et pédagogie,* Op.cit. pp. 51 et 72.
DURKHEIM Emile (1999), *L'évolution pédagogique en France,* Paris, Quadriage/Puf.

DURU-BELLAT Marie, HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès (1992). *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
ESCÁMEZ Juan, GIL Ramón (2001), *La educación en la responsabilidad,* Barcelona, Paidós.
FATH Gérard (2006) *École et valeurs : la table brisée : Laïcité et pédagogie,* Paris, L'Harmattan.
FERRAND Eric (2007) *Quelle école pour la République ? Chroniques de la vie scolaire,* Paris, L'Harmattan.
FILLOUX Jean-Claude « Sur la pédagogie de Durkheim », *Revue Française de Pédagogie,* Paris, INRP, N° 44, Juillet-Août-Septembre, 1978.
FLAUBERT Gustave (1965) *L'éducation sentimentale,* Paris, Folio.
FORQUIN Jean-Claude, « *Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux », Revue Sociologie et Sociétés,* Vol XIII, N° 1, printemps 1991.
FOUCAULT Michel (1994) *Dits et écrits,* Paris, Gallimard.
FOULQUIÉ Paul (1997), *Dictionnaire de la langue pédagogique,* Paris, Quadriage/Puf.
GADAMER Hans-Georg (1997), *Mito y Razón*, Barcelona, Paidós.
GALICHET François «*La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté », Revue de Sciences de l'Éducation*, Vol. XXVIII, N° 1, 2002.
GARCÍA CALVO Agustín (1997) *Sobre el sujeto,* dans Las identidades del sujeto, Valencia, Pre-textos.
GARDOU Charles (...) « *Alfred Binet : explorer l'éducabilité*», *Reliance*, Revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés, Eres, Lyon, n° 20.
GEORGES Guy (1991) *Les chemins de l'école*, Paris, Plon.
GEORGES Guy (2002) *Chronique (aigre-douce) d'un hasard de la République,* Paris, Roumillat.
HABERMAS Jürgen (2000) *Aclaraciones a la ética del discurso, Madrid, Trotta.*
HADJI Charles (1992), *Penser et agir l'éducation : De l'intelligence du développement au développement des intelligences*, Paris, Esf.
HADJI Charles, « *Neurobiologie et pédagogie : « L'homme neuronal » en situation d'apprentissage* », *Revue Française de Pédagogie,* Paris, INRP, N° 67, avril-mai-juin, 1984, p. 37.
HAMELINE Daniel (1986), *L'éducation, ses images et son propos,* Paris, Esf.
HAMELINE Daniel (2000), *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine, Issy-les-Moulineaux,* p.68.
HAMELINE, Daniel (1999), « Modernité et éducation » in *Éducation*

et philosophie : Approches contemporaines, Sous la direction de Jean Houssaye, Paris, Esf.

HAMELINE, Daniel. (1993). *Qu'est ce qu'une idée pédagogique ?,* In *Pour une philosophie de l'éducation,* Actes du Colloque « Philosophie de l'éducation et formation de maîtres », Bourgogne, CNDP.

HESS Remi, WEIGAND Gabriele (2008) « *L'éducation tout au long de la vie : Une théorie de l'expérience comme processus d'apprentissage et de connaissance*» In *L'éducation tout au long de la vie,* sous la direction de COLIN Lucette et LEGRAND Jean-Louis, Paris, Anthropos.

HESS, Remi (2003). *Produire son œuvre : le moment de la thèse,* Paris, Téraèdre.

HOUSSAYE Jean (1992), *Les valeurs à l'école,* Paris, Puf.

HOUSSAYE Jean (2003) « *Les difficultés des philosophes à penser la pédagogie* » in *L'Education Saisie par l'Éducation,* Tome 2, *Pensées philosophiques et pédagogie,* Actes du Colloque des 18 et 19 décembre 2003, sous la direction d'Anne-Marie Drouin-Hans, CRDP Bourgogne.

IMBERT Francis (2000), Paris, Matrice, Vauchrétien, p. 69.

JANKÉLÉVITCH Vladimir (1983), *Le sérieux de l'intention : Traité de vertus I,* Paris, Flammarion.

JANKÉLÉVITCH Vladimir (1986) *Les vertus et l'amour 2, Traité des vertus* II, Paris, Flammarion

JANKÉLÉVITCH Vladimir, *Le je-ne-sais-quoi et le presque-rien 3 Tomes,* Paris, Editions du Seuil, 1980.

JONNAERT Philippe, BARRETE Johanne, BOUFRAHI Samira et MASCIOTRA Domenico (2004) « *Contribution au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité* », Canada, Québec, *Revue de Sciences de l'Éducation*, Vol. XXX, n°3.

KANT Emmanuel (1983), F*undamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Espasa Calpe.

KANT Emmanuel (2006) *Filosofía de la historia,* México, FCE..

KORCZAK Janusz (1979) *Comment aimer un enfant*, Paris, Robert Laffont.

KUNTZ Bernard (2001) *Repenser l'Education nationale*, Paris, Bayard, Académie d'Éducation et Études Sociales.

LAMARCHE Thomas (2006), *Capitalisme et éduction*, Paris, Nouveaux regards.

LEFEBVRE Henri (1989), *La somme et le reste,* Paris, Méridiens Klincksieck.

LEGRAND Louis (2001) « La question des savoirs », in *Quelle école voulons-nous ? Dialogue sur l'école avec la Ligue de l'enseignement,* Paris, Esf..
LÉNÉ Alexandre et MARTUCELLI Danilo, « *La société de la connaissance et l'école : jalons pour une discussion* », Revue *Education et Sociétés,* N° 15, 2005/I.
LEON Emma, ZEMELMAN Hugo (1997), *Subjetividad : umbrales del pensamiento social,* México, CRIM, Universidad Nacional Autónoma de México, Anthropos.
LERBET André, « *Histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche* », Revue *Histoire de l'Education,* Paris, INRP, N° 38, Mai, 1988.
LERBET Georges (1998) « *Laïcité et école républicaine* » dans *Actualité de l'école républicaine,* Actes du Colloque IUFM de Caen, 24-26 octobre 1997, Caen, IUFM.
LERBET Georges « *L'archeo-pédagogie : Essai d'analyse structuraliste de la genèse du concept de pédagogie* », *Revue Française de Pédagogie,* Paris, INRP, N°52, Juillet-Août-Septembre, 19890.
LERBET Georges « Sciences et éducation », *Revue Française de pédagogie,* Paris, INRP, N° 88, juillet-août-septembre.
LEVINAS Emmanuel (1976) *Difficile liberté,* Paris, Albin Michel.
LEVINAS Emmanuel (2001) *La realidad y su sombra. libertad y mandato, transcendencia y altura,* Madrid, Trotta.
LEVINAS Emmanuel (2004), *Le temps et l'autre,* Paris, Quadriage, Puf, 9éme édition.
MALGLAIVE G., ET WEBER A., « *Théorie et pratique : approche critique de l'alternance en pédagogie », Revue Française de Pédagogie,* Paris, INRP, N° 61, octobre- Novembre-Décembre, 1982.
MARINA José Antonio (1995), *Ética para náufragos,* Barcelona, Anagrama.
MAYOL Pierre (1979), *Vers une société sans initiation,* dans le sujet de l'éducation, Paris, Beauchêne.
MEIRIEU, établit (1990) *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous,* Paris, Esf
MEIRIEU, Philippe « *Différencier la pédagogie* », numéro spécial, 239, 1986.
MEIRIEU, Philippe (1996) *La pédagogie entre le dire et le faire,* Paris, Esf.
MEIRIEU, Philippe (1997) *L'école ou la guerre civile,* Paris, Plon
MEIRIEU, Philippe (1999) *Des enfants et des hommes,* Paris, Esf.

MEIRIEU, Philippe (2000) *L'école et les parents : la grande explication*, Paris, Plon
MEIRIEU, Philippe (2006) *Ecole : demandez les programmes*, Paris Esf.
MEIRIEU, Philippe *Histoire et actualité de la pédagogie : repères théoriques et bibliographiques, Outil de base pour la recherche en éducation ;* Université Lumière Lyon 2, ISPEF, septembre 1994.
MEIRIEU, Philippe *L'éducation peut-elle être au cœur d'un projet de société ?, Paris, L'aube ;*
MEIRIEU, Philippe *Le transfert de Connaissances en formation initiale et en formation continue*, en collaboration avec Michel Develay, Christine Durant et Yves Mariani, Actes du Colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2, ISPEF, septembre 29 au 2 octobre, 1995.
MEIRIEU, Philippe et DARCOS Xavier (2003) *Deux voix pour une école*, Paris, Desclée de Brouwer.
MEIRIEU, Philippe, « Le pédagogue et les défis de la modernité », in *Le pédagogue et la modernité*, Actes du Colloque d'Angers 9-11 juillet 1996, sous la direction de Michel Soëtard et Christina Jamet, Neuchâtel, Suisse, Peter Lang, 1998.
MEIRIEU, Philippe, GUIRAUD Marc, (1997)*L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon.
MERLE, Pierre (2002) *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte.
MESNIER, Pierre-Marie (196), « *Quand le maître a l'illusion d'apprendre »,* dans *Les chemins de l'apprentissage,* Paris, Retz.
MIALARET Gaston, « *De la psycho-pédagogie et de la pédagogie expérimentale aux sciences de l'éducation* », In *Sciences de l'éducation Sciences majeures* ; Actes du colloque d'études tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation, sous la direction de Louis Mermoz, Issy-les-Moulineaux, 1991.
MIALARET, Gaston (1964) *Introduction à la pédagogie,* Paris, PUF.
MIALARET, Gaston (2003) *Propos impertinents sur l'éducation actuelle*, Paris, Puf.
MIALARET, Gaston, « *Souvenir et quelques batailles pour la mise en place d'un cursus en sciences de l'éducation »*, in *25 ans de Sciences de l'éducation* : Bordeaux 1967-1992, Sous la direction de A. Jeannel, Clanché P. et Debarbieux E., Bordeaux, 1994.
MIALARET, Gaston, DEBESSE Maurice (1969), *Traité des sciences*

de l'éducation, tome 1, introduction, Paris, Puf.
MILNER, Jean-Claude (1984), *De l'école*, Paris, Du Seuil.
MINGAIN, Alain, DUFOUR Barbara (2002) *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck Université.
MINOIS, Georges (2006) *Les grands pédagogues : de Socrate aux cyberprofs*, Paris, Audibert, Sirota Régine (1988) *L'école primaire au quotidien*, Paris, Efs.
MOHSEN, Ismail, « L'Islam en collège et lycée » dans *La laïcité a-t-elle perdu la raison ?*, Revue, *Parole et Silence*, Nov.2001.
MONTAIGNE, Michel de (1990), *Sur l'éducation : trois essais*, Paris, Presse Pocket.
MORIN Edgar (2002), *"La noción de sujeto"*, dans *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
MORIN Edgar, (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
OGNIER Pierre, « *Les approches historiques de la laïcité en France, 1990-1993 étude critique* », Revue *Histoire de l'Education*, Janvier, 1995, n° 65, Paris, INRP.
ORTEGA Pedro, MINGUEZ Roman (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona, Paidós.
OURY Pascal, SIRINELLI Jean-François (1986), *Les intellectuels en France : De l'affaire Dreyfus à nos jours »*, Paris, Armand Colin.
PASTIAUX Jean, « *Changement de pédagogie et changement d'attitudes d'élèves* », *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, N° 58, janvier-février-mars 1982.
PAYE Jean-Paul (1995) *Collèges de banlieue : Ethnographie du monde scolaire*, Paris, Méridien Klincksieck.
PECHBERTY Bernard, *apports actuels de la psychanalyse et l'enseignement : un éclairage » Revue de didactologie des langues-cultures*, 2003/, N° 131.
PEPIN Yvon, «*Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation* », *Revue de Sciences de l'Education*, Québec, Vol. XX, n° 1, 1994.
PETICLERC Jean-Marie (2007) *Lettre ouverte à ceux qui veulent changer l'école*, Paris, Bayard.
PHILONENKO Alexis (1999), *La liberté humaine dans la philosophie de Fichte*, Paris, Vrin, *3 édition*.
PIAGET Jean (1996) *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël/ Ganthier, folio/essai.
PLATON, (2003), « Menon ou de la virtud », Dialogues, México, Porrúa.

POSTIC Marcel (1986) *La relation éducative*, Paris, Puf.

POTEAUX N., « *La formation des enseignants de langues entre didactique et sciences de l'éducation » Revue de didactologie des langues-cultures*, 2003/1, N° 129.

RANCIÈRE, Jacques (1974) *La leçon d'Althusser*, Paris, Gallimard.

RENAUT Alain, TOURAINE Alain (2005) *Un débat sur la laïcité*, Paris, Stoc.

RICOEUR Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Editions du Seuil.

RICOEUR Paul (1994) *Educación y política*, Buenos Aires, Editorial Docencia.

RICOEUR Paul (2001) *Histoire et vérité*, Paris, Éditions du Seuil, essais.

RICOEUR Paul (2005), P*arcours de la reconnaissance*, Paris, Gallimard, Folio/essais.

RICOEUR, Paul (1965). *De l'interprétation : essais sur Freud*, Paris, Points Seuil.

RIO-SARCEY Michelle « De l'éducation du citoyen dans la première moitié du XXI[e] siècle » in *L'École enjeu républicain*, Paris, CREAPHIS, 1995.

ROPÉ Françoise (1994) « Des savoirs aux compétences : le cas du français », in *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.

ROUSSEAU Jean-Jacques (2001) *Du contrat social*, I, 6, Paris, Garnier-Flammarion.

SCHÖN A., Donal (1998), *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.

SOËTARD Michel (2001) *Qu'est-ce que la pédagogie ?* Issy-les Moulineaux, Esf.

SPENCER (1974) *De l'éducation*, Marabout Université.

SPENCER Herbert (1974), *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, Belgique, Marabout Université.

SPINOZA (1994). *Traité de l'autorité politique*, Paris, Gallimard.

TOMÈS Arnaud (2005) *Le sujet*, Paris, Ellipses.

TOURAINE Alain (1995) *L'école du sujet*, Paris, Nathan, in *Les Entretiens* Nathan « Savoirs et savoir-faire », Actes V, 19-20 novembre 1994.

TOURAINE Alain, (1994) *Critique de la modernité*, Paris, Arthème Fayard.

VALADE Bernard (1997) « *La sociabilité : travaux classiques, nouvelles recherches »* In *Education, Langage et société*, Paris, L'Harmattan.

VANHAECHT Anne (1992) *L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation,* Bruxelles, De Boeck Université, pp. 147-148.

VERRIER Christian (2001), *Chronologie de l'enseignement et de l'éducation : des origines à nos jours*, Paris, Anthropos.

WULF Christoph (1995), *Les sciences de l'éducation, entre théorie et pratique,* Paris, Armand Colin. Traduit de l'allemand par Remi Hess.

ZAMBRANO LEAL Armando (2005) *Didáctica, pedagogía y saber¸ Bogotá, Editorial Magisterio.*

ZAMBRANO LEAL Armando (2006), *Los hilos de la palabra : pedagogía y didáctica,* Bogotá.

ZAMBRANO LEAL Armando, « *¿Psicopedagogía: ciencia, saber o discurso?* In *revista Cuadernos Pedagógicos,* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, Colombia, N° 4, Septiembre de 2007.

ZAMBRANO LEAL Armando, « *La place de l'expérience dans la formation tout au long de la vie : modernité et postmodernité quelle tension* ? Conférence du 03 juin 2008. Master l'éducation tout au long de la vie, Université Paris 8.

ZAMBRANO LEAL, Armando « *Un modelo de formación de los profesores en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu »,* publié dans la revue vénézuélienne *Educere,* Universidad de los Andes, N°, 29, Año, 9, Abril-Juin 2005.

ZAMBRANO LEAL, Armando *Philippe Meirieu la formación profesional de los profesores : un aporte desde el juicio pédagogico »,* Revue vénézuélienne *Educere,* Universidad de los Andes, N° 39, Año 11, Noviembre-diciembre.



Es particularmente difícil expresarse en una obra que habla de uno. De una parte, porque se incurre siempre en el riesgo de la inmodestia. De otra parte, porque la persona que es objeto de un trabajo es la menos adecuada para juzgar de su valor y de su pertinencia. Desde que los libros y artículos son escritos, no pertenecen más a su autor. A cada uno de apoderarse de eso y de decir cómo los recibe, cuál coherencia ve allí, lo que esto puede aportarle y en qué le contribuye, según él, para hacer avanzar la reflexión.

Es lo que hizo Armando Zambrano Leal con mis trabajos. Se lo agradezco. Ya que lo hizo con mucha precisión y rigor. En efecto, leyó y trabajó con atención mis escritos. Ningún texto importante se le escapó. No dejó a un lado ninguna referencia importante. Y, con este conjunto de documentos, sin embargo muy heterogéneos, consiguió presentar un modelo unificado: ¡era una apuesta! Lo logró y debo decir que perfectamente me encuentro allí. En el texto, a veces hasta el talento de Armando Zambrano Leal es muy grande que leyéndolo descubro nuevas perspectivas que no veía, o apenas divisaba.

Pero, lo que más me impresiona en esta obra, es la capacidad del autor para operacionalizar su reflexión. Lejos de un trabajo puramente especulativo, a mil leguas de una investigación estrictamente histórica o teórica, llega a presentar la pedagogía como un instrumento para comprender el presente y preparar el futuro. Asocia así el proyecto universitario de construcción de conocimientos con compromiso ciudadano en la Ciudad. Muestra una concepción de las ciencias de la educación sin jamás sacrificar el rigor pero también sabe tomar en consideración las urgencias del mundo. Muestra magníficamente que si es importante ayudar a los hombres a ver claro, es también importante animarlos... Con esto es poco decir que me encuentro en esta concepción.

Philippe Meirieu
Professeur à l'Université LUMIERE-Lyon 2